

MANUAL DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

PROGRAMA AGENTES DE CAMBIO: LLEGÓ EL MOMENTO DE SER PROTAGONISTAS



Financian:



Universidad
de Aysén



MANUAL DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

PROGRAMA AGENTES DE CAMBIO:
LLEGÓ EL MOMENTO DE SER PROTAGONISTAS

Enero 2023

Universidad de Aysén
Enero 2023
ISBN 978-956-09835-2-7
Coyhaique, Región de Aysén

Autores: Julia Cubillos, Camila Rauld, Javier Leiva, Camila Rodríguez, Verónica Pérez, Hayley Durán, Francisco Farias, Francisco Alderete, Rodolfo Vivar.

Editores de texto: Julia Cubillos, Camila Rauld, Marcela Guzmán

Diseño gráfico: Camila Rauld y Andrea Alfaro

Ilustraciones: Claudia Torres

Profesionales de los establecimientos que se formaron como relatores: Diego Montecinos Bustamante, Priscila Cartes Cortés, Rodrigo Vidal Flores, Francisco Aguilar Neira, Viviana Fuentes Muñoz, Valeria Mejías Solar, Karina Guerrero Toledo, Claudio Milahuichun, Mayorga, Edith Riquelme Ruiz, Loreto Pedreros Sáez, Mónica Aguirre Pérez, Juan Varela Barría.

Manual realizado en el marco del Proyecto Prototipo de Convivencia Escolar, financiado por el Gobierno Regional de Aysén, a través del Proyecto FIC CÓDIGO BIP: 40010342

Impreso en

Tabla de Contenidos

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	9
PROGRAMA AGENTES DE CAMBIO	11
El Programa	11
Competencias socioemocionales para una convivencia escolar inclusiva y democrática	15
Grupo destinatario	17
Estructura de cada actividad	18
COMPETENCIA 1: AUTOCONCEPTO	21
Actividad 1: Construyendo mi puente.....	25
Actividad 2: Errores como oportunidades	27
Actividad 3: Mi propia camiseta	30
Actividad 4: Mi visión de mundo y mi rol en él.....	32
COMPETENCIA 2: REGULACIÓN EMOCIONAL	35
Actividad 5: EL cerebro en mi mano	39
Actividad 6: Si el tiempo fuera positivo.....	41
Actividad 7: Ampliando el lenguaje emocional.....	43
Actividad 8: Estando en el mundo con conexión interior.....	45
COMPETENCIA 3: EMPATÍA.....	47
Actividad 9: Temores y esperanzas.....	51
Actividad 10: Lectura del pensamiento	53
Actividad 11: La agresión	55
Actividad 12: Trueque de un secreto	57
Actividad 13: Herramientas conceptuales sobre empatía	59
Actividad 14: Los Papalagi I y II.....	61
COMPETENCIA 4: COMUNICACIÓN.....	65
Actividad 15: Escucha profunda con madeja de lana.....	69
Actividad 16: El Elefante y los ratones ciegos.....	71
Actividad 17: Tras la huella del chisme.....	73
Actividad 18: Desafío en silencio	75
Actividad 19: Me dijeron que no era bueno(a)	77
COMPETENCIA 5: PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO	79
Actividad 20: Cartografías de participación en el liceo.	83
Actividad 21: Mundos juveniles y tipos de participación.	85
Actividad 22: Participación juvenil, decisiones y transformación del establecimiento	87
Actividad 23: Desafíos de la participación juvenil en el establecimiento.	89
Actividad 24: Participando junto a otros en el establecimiento.	91

Actividad 25: Descubriendo temáticas emergentes participando junto a otros en el establecimiento.....	93
COMPETENCIA 6: TRABAJO EN EQUIPO	95
Actividad 26: Malabareando	99
Actividad 27: Tabú: Conversando de temas incómodos	100
Actividad 28: Confiando ando	102
Actividad 29: Playground: Construcción conjunta de un circuito de juegos	104
Actividad 30: Ensamble: Cirque du Soleil	105
Actividad 31: La Sopa de Piedras	107
COMPETENCIA 7: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	109
Actividad 32: Introducción a la resolución positiva de conflictos	113
Actividad 33: Estilos de comunicación y resolución de conflictos	115
Actividad 34: Conflicto como proceso	118
Actividad 35: Crítica constructiva	120
COMPETENCIA 8: DESARROLLO DE INICIATIVAS JUVENILES SOLIDARIOS.....	123
Actividad 36: ¡Démonos cuenta del desafío!.....	128
Actividad 37: ¿Cuál es la solución?	130
Actividad 38: ¡Organizándonos para abordar el desafío!	132
Actividad 39: Implementando la iniciativa.....	134
Actividad 40: Evaluemos los logros y definamos estrategia de difusión.	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
SOBRE LOS AUTORES.....	141

PRÓLOGO

En esta década se ha tomado conciencia del rol de las emociones en la construcción de los climas sociales, además de su importancia para la formación de la personalidad y de la arquitectura cerebral de los estudiantes. Las emociones son un componente esencial en el proceso pedagógico.

En este contexto, constituye un privilegio prologar el libro de la Universidad de Aysén “Manual de Competencias Socioemocionales para la Convivencia Escolar. Programa Agentes de Cambio: Llegó el momento de ser protagonistas”, título que pone de inmediato el foco en lo que busca este programa. Se trata de que los adolescentes se sientan protagonistas en la construcción de un mundo mejor, y si les parece que hay cosas que debieran cambiar, no se queden esperando pasivamente a que otros lo hagan, sino que se sientan autorizados y competentes para emprender la tarea de aportar y hacer cambios con un sentimiento de confianza en sí mismos.

!Qué buen libro!, y lo digo con mucha alegría y convicción. Por mi trabajo he leído bastante literatura sobre el tema y este programa constituye, sin duda, un gran aporte a la educación emocional en el contexto educativo.

La lectura del texto atrapa al lector desde el inicio por la relevancia del tema, pero sobre todo por la profundidad y acuciosidad en el tratamiento de los conceptos. Es un libro que aporta teoría y herramientas, en un momento en que los problemas de salud mental han aumentado por la pandemia del COVID 19. Quizás por ello la formación emocional comienza a tener el espacio y la importancia que se merece y que no siempre se le dio en educación.

En una edad tan compleja y decisiva para la definición de la identidad, como es el periodo que va desde los trece a los dieciocho años, en que hay una reinención de sí mismo. Contar con un espacio de reflexión y de diálogo orientado al desarrollo de las competencias emocionales, es indispensable favorecer un clima en que se puedan cumplir las tareas de desarrollo personal en la adolescencia.

La adolescencia es una etapa que marca en forma significativa la definición de las trayectorias personales y donde la prevención y promoción de la salud mental deberían constituir un imperativo categórico para las comunidades educativas.

El libro busca favorecer la toma de conciencia acerca de la importancia que cada persona tiene en los procesos de cambio, y hacer que los jóvenes se sientan protagonistas de los procesos sociales sin esperar que las condiciones cambien.

El programa se sustenta en un sólido y actualizado marco teórico organizado en un modelo con ocho competencias. La forma en que está fundamentado y como se describen las competencias elegidas, resulta muy orientador para quienes sean los encargados del desarrollo de las actividades.

El componente del contacto consigo mismo está muy presente en los momentos de reflexión y en los espacios para trabajar en sus bitácoras, constituyendo espacios psicoeducativos muy enriquecedores, donde se personalizan y consolidan los aprendizajes y permite a los adolescentes tener un registro de lo aprendido.

Las cuarenta actividades están bien definidas y estructuradas de acuerdo a un modelo de cuatro momentos:

-Momento de inicio, que busca que los participantes tengan una clara visión de los objetivos y se motiven a participar. Busca conectarse con los conocimientos previos y las expectativas de los participantes.

-Momento de desarrollo. En este momento se entregan las instrucciones para llevar a cabo la actividad y se despliegan los recursos necesarios para que, en forma activa y motivadora, se puedan co-construir en forma grupal las competencias emocionales.

-Momento de reflexión. Es un espacio diseñado para que a través de cortometrajes se favorezcan una síntesis y una metacognición del aprendizaje. Es una fase de elaboración de lo aprendido.

-Momento de cierre. El cierre de las actividades está muy bien diseñado para que los estudiantes, en cada una de las experiencias educativas, se conecten consigo mismo, con los otros y con los objetivos, logrando consolidar la experiencia que han tenido, permitiéndoles visualizar las proyecciones de lo aprendido.

El aprendizaje emocional es siempre experiencial, y este programa aporta a través de sus cuarenta actividades una herramienta para trabajar temas de alta significación emocional, que son fáciles de implementar y altamente motivantes.

Para los docentes, contar con un material que les permite saber lo que es necesario hacer, por qué hay que hacerlo y que les entrega un material concreto que ilustra cómo hacerlo, es una gran oportunidad de desarrollo personal y de vincularse con las ideas y emociones de sus estudiantes.

La diagramación es excelente, clara y atractiva. La forma en que se presentan las actividades da unidad al texto y ayuda a tener presente los elementos, como son los objetivos y las subdimensiones de cada una de las competencias y las actividades diseñadas para conseguir el logro de los objetivos. Refleja un trabajo cuidadoso, una comprensión muy clara del contenido del programa, y aporta en forma significativa a la legibilidad física del libro.

Tanto por la relevancia del tema como por el excelente contenido teórico y por el diseño de las actividades, estimo que el libro será un referente en el área de la formación emocional de los profesores. En relación a la edad de los destinatarios, se basa en la comprensión de esta etapa como una que posee una energía renovadora y un reconocimiento explícito de la adolescencia como un motor de cambio, desde una perspectiva de la cooperación y de la solidaridad.

Felicitaciones al grupo de autores, quienes en forma colaborativa trabajaron en este proyecto durante el difícil periodo de la pandemia del COVID 19 y lograron llevarlo a cabo, desde la elaboración del material hasta su aplicación, con gran rigor y profundidad.

Dra . Neva Milicic Müller

Profesora Emérita de la Universidad Católica de Chile

INTRODUCCIÓN

El presente Manual, ofrece actividades para que profesores, profesionales de la educación y educadores sociales, puedan fortalecer habilidades sociales y competencias emocionales en estudiantes de educación media. El promover estas competencias contribuyen en primer lugar al desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes; en segundo lugar, a su inserción social para contribuir a la convivencia en sociedad; en tercer lugar, a un adecuado clima escolar, el que, a su vez, influye en el proceso de aprendizajes al potenciar el bienestar en las comunidades escolares.

Este Manual forma parte del *Programa Agentes de Cambio (PAC), llegó la hora de ser protagonista*, diseñado por la Universidad de Aysén y que se articula con la Política Nacional de Convivencia Escolar, en la búsqueda de promover una sana convivencia, entendida ésta como una convivencia escolar sin violencia, inclusiva y democrática.

Este Programa fue diseñado e implementado en su versión piloto, gracias al financiamiento del Gobierno Regional de Aysén, a través de un Proyecto del Fondo de Innovación para la Competitividad (FIC), denominado Prototipo para la Convivencia Escolar.

El Manual cuenta con 40 actividades para fortalecer 8 competencias, que van desde competencias intrapersonales hasta interpersonales, a través de actividades educativas grupales con un alto componente práctico. Dichas actividades se pueden aplicar en espacios de educación formal como de educación no formal.

En el diseño de las actividades educativas que se presentan, han participado un equipo interdisciplinario compuesto por psicólogos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales y educadores, entre los que se cuenta:

- a) Verónica Pérez en el tema de autoconcepto y regulación emocional
- b) Hayley Durán para las competencias de comunicación y trabajo en equipo
- c) Francisco Farias, en lo referido a protagonismo juvenil
- d) Julia Cubillos y Francisco Alderete en lo referido al diseño de proyectos juveniles
- e) Rodolfo Vivar y Camila Rauld en los relacionado a empatía y resolución de conflictos

Estas se diseñaron durante el año 2020, las que al año siguiente fueron implementadas en modalidad virtual. Posteriormente, entre el 2021 y 2022, se desarrolló una validación, liderado por la académica Marcela Guzmán y la psicóloga Daniela Jaime, quienes fueron apoyadas por los estudiantes María Paz Bustamante y Juan Pablo Álvarez. La edición y diagramación del documento estuvo a cargo de Julia Cubillos, Camila Rauld, Marcela Guzmán.

Agradecemos a los profesionales de los establecimientos educacionales con los que trabajamos en el proyecto, quienes fueron dando las pistas para construir el programa, para priorizar en las 8 competencias, para implementarlas en sus establecimientos y para validarlas, en particular a Diego Montecinos Bustamante, Priscila Cartes Cortés, Rodrigo Vidal Flores, Francisco Aguilar Neira, Viviana Fuentes Muñoz, Valeria Mejías Solar, Karina Guerrero Toledo, Claudio Milahuichun, Mayorga, Edith Riquelme Ruiz, Erika Henríquez, , Mónica Aguirre Pérez, y Juan Varela Barría.

Esperamos que sea un material que apoye la gran labor que realizan los integrantes de las comunidades educativas por el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes.

PROGRAMA AGENTES DE CAMBIO

El Programa

Un buen clima escolar es clave en los espacios socio-educativos, ya que posee una función mediática entre factores que, desde diferentes enfoques (curriculares, didácticos, evaluativos, emocionales, artísticos, entre otros), influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Los numerosos trabajos que han movilizad este postulado continúan demostrando que la dimensión de las relaciones interpersonales es un componente determinante y con fuerte impacto en la buena salud y los aprendizajes, en este sentido, un ambiente positivo orientado hacia las buenas relaciones refuerza el bienestar, la autoestima, la formación de la amistad y, en los logros académicos (Ferragut y Fierro, 2012).

En este sentido, se destaca la emergencia de iniciativas internacionales centradas en mejorar el clima y la convivencia escolar, basado en la eficiencia empírica para la integración del Aprendizaje Social y Emocional (SEL) en los establecimientos educacionales, por ejemplo, el programa RULER impulsado por la Universidad de Yale en EE.UU. ha dejado de manifiesto logros importantes en el rendimiento académico, mejora del clima escolar, aumento de la inteligencia de habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, disminución de la ansiedad y la depresión, mejora en las habilidades de liderazgo, disminución de acoso y mejores relaciones entre profesores y estudiantes. De igual forma en EE.UU el programa CASEL (Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional) impulsado por Goleman que trabaja tanto con los estudiantes, sus familias, el establecimiento educacional y el barrio y que ha creado instrumentos de evaluación de resultados.

En España destaca el Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona, quienes también han dirigido numerosos estudios y programas que evidencian que es menos probable que niños/as y jóvenes con mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados) se impliquen en comportamientos de riesgo (baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, suicidio, etc.), al contrario, estos niños/as y jóvenes procuran mantener una buena salud, un buen rendimiento, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc. Finalmente destaca el Programa Educación Responsable de la Fundación Marcelino Botín (España), que además de investigación, crea e implementa recursos y técnicas que faciliten el aprendizaje cognitivo y socioemocional de niños/as jóvenes.

En el caso de Chile destaca el trabajo desarrollado en el norte del país en el Observatorio de Infancias y Juventudes impulsado por la Universidad Católica del Norte que no sólo desarrolla investigaciones sino también propone acciones de intervención psicosocial. En el centro del país destaca por un lado la Pontificia Universidad Católica de Chile, institución con larga trayectoria que ha realizado múltiples trabajos de investigación e intervención realizados por destacados académicos como Milicic, Haeussler, Gazmuri y Berger entre otros, especialmente en temas de autoestima, aprendizaje socioemocional, clima y convivencia escolar. La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ha impulsado un Centro de Educación Inclusiva que desde la quinta región también ha profundizado en diversas problemáticas asociadas a la convivencia escolar, desde la política, los reglamentos, y dispositivos institucionales, hasta las dinámicas escolares en la actualidad. En la zona sur, la Universidad de La Frontera impulsa el Observatorio de Ciudadanía, Convivencia y Bienestar Escolar de La Araucanía. Finalmente, en la Patagonia Chilena esta la Universidad de Aysén que desde el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades implementó el Prototipo de Convivencia

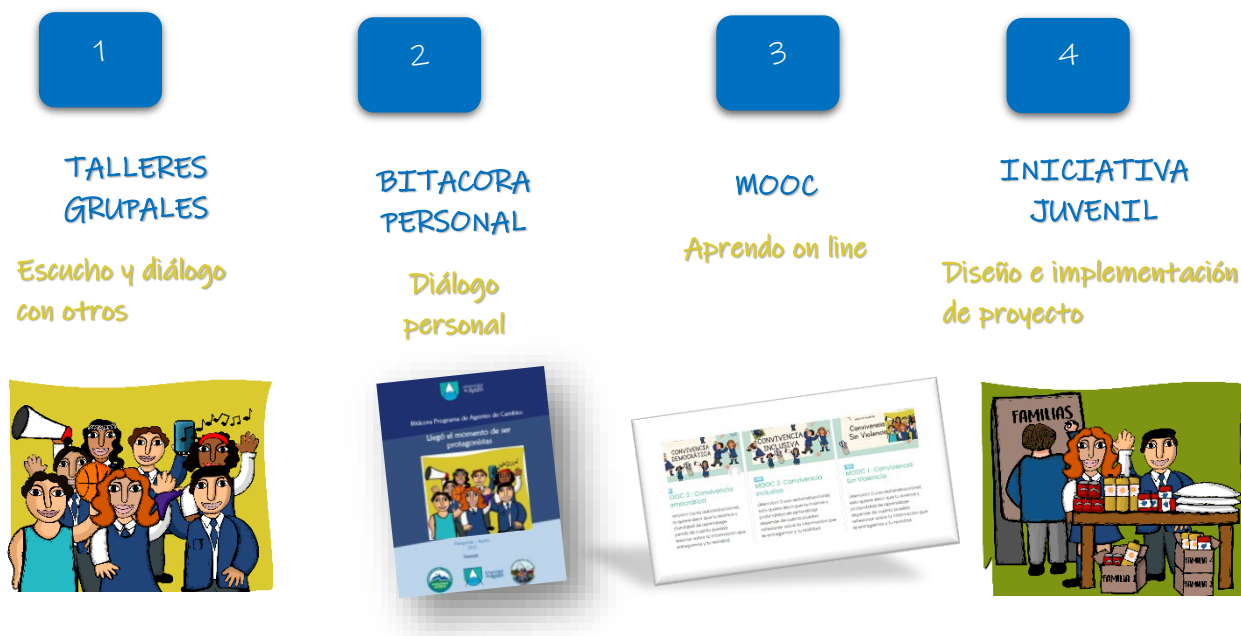
Escolar, con dispositivos de desarrollo de capacidades para convivencia escolar en estudiantes de educación con media, en apoderados, en profesores y en equipos de gestión escolar.

Todos estos programas han puesto su enfoque en las competencias emocionales que se refieren al autoconocimiento y reconocimiento de emociones (percepción y expresión), a la capacidad de comprensión emocional (de reflexión sobre el propio campo emocional y las circunstancias en las que emergen), regulación emocional o la capacidad de manejar y modificar las respuestas emocionales (su graduación) y comprensión emocional que refiere a la capacidad de no juzgar y empatizar con el otro, además de acoger. Algunas habilidades que se expresan al desarrollar competencias emocionales, son la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la comprensión sin prejuicios ni estereotipos, entre otras (Casassus, 2008). La asociación entre estas competencias y la convivencia escolar supone favorecer y mejorar la relación con otros y por tanto, establecer prácticas de buen trato. En este sentido, y tal como lo indica Bisquerra (2003), la educación emocional es una innovación pedagógica.

En ese contexto surge el *Programa Agentes de Cambio (PAC), llegó la hora de ser protagonista*, diseñado por la Universidad de Aysén. Este tiene como objetivo: fortalecer competencias sociales y emocionales en estudiantes de educación media, que favorezcan el clima escolar y con ello la convivencia en el establecimiento educacional.

Se compone de cinco líneas de trabajo, cuatro orientadas a los estudiantes de educación media y una enfocada en los profesores, orientadores u encargados de convivencia que implementa el PAC, que consiste en Curso de Formación de Relatores, que imparte la Universidad de Aysén.

Figura 1: Componentes del PAC para estudiantes de educación media



El PAC se componen de cuatro líneas de acción:

1 TALLERES GRUPALES

Escucho y diálogo con otros



Las 8 competencias priorizadas por el proyecto se han abordado a través de **actividades grupales** que duran una hora y se pueden implementar en diferentes espacios como, por ejemplo: clases de alguna asignatura, en consejo de curso, en talleres de Orientación o en actividades extra programáticas e incluso no formales. Requieren pocos materiales adicionales para su implementación. Están diseñadas bajo el supuesto que el aprender con otros, fortalece la capacidad de escucha y diálogo con pares, y favorece el propio proceso de aprendizaje. Estas se consolidan en el presente Manual y también fueron abordadas en el Curso de Formación de Relatores.

2 BITACORA PERSONAL

Diálogo personal



Se trata de las mismas 8 competencias priorizadas por el proyecto, pero abordadas en un documento de carácter **personal**, donde cada niño, niña o adolescente, reflexiona de forma privada a partir de las preguntas y actividades que incluye la Bitácora. Parte del supuesto que, un proceso de transformación personal, parte por el *darse cuenta* y tomar conciencia personal a partir de un diálogo interno. El registro, narrativo o gráfico, permite la visualización de esa toma de conciencia personal y le imprime un sello personal.

3 MOOC

Aprendo on line



La Pandemia evidencio que los procesos educativos se pueden desarrollar a través de plataformas virtuales, siempre que ésta tenga un adecuado diseño instruccional, material gráfico y ajuste (lingüístico y de contenido) asociado al grupo etario. En ese sentido, se desarrollaron 3 cursos auto instruccionales virtuales denominados MOOC; organizados en los ejes de la política de Convivencia Escolar, a saber: Convivencia sin Violencia, Convivencia Inclusiva y Convivencia Democrática, para que los estudiantes de forma autónoma puedan realizarlo, cada uno a su ritmo, de manera que desarrollen procesos cognitivos y emocionales, que favorezcan el *darse cuenta* de las dinámicas de convivencia escolar en las que participan.

4 INICIATIVA JUVENIL

Diseño e implementación de proyecto



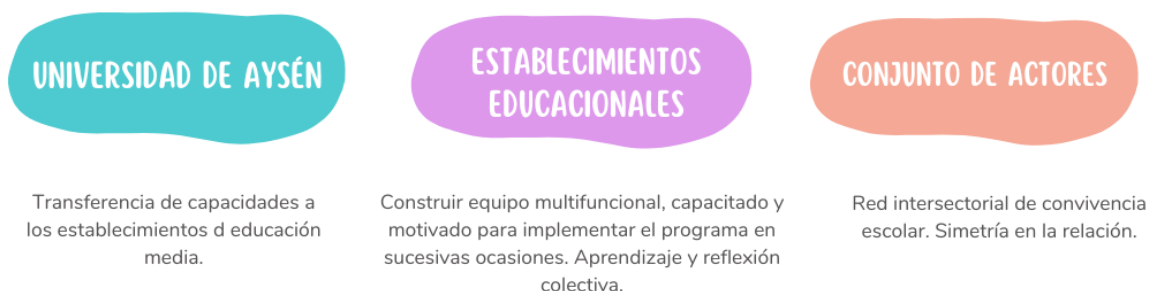
Para ejercitar las competencias sociales y emocionales priorizadas, así como la reflexión sobre cómo los y las estudiantes pueden contribuir a una convivencia escolar sin violencia, inclusiva y democrática, se diseñaron las bases para el diseño e implementación de proyectos juveniles. En el marco del Proyecto Prototipo de Convivencia Escolar, éstas fueron apoyadas por el equipo del proyecto y documentadas en videos.

El proceso de construcción del PAC:

El Programa se diseñó, pese a las medidas de confinamiento en Pandemia por COVID 19, buscando espacios de co construcción con actores. En ese contexto, la Universidad tuvo el rol de ser puente, entre la detección de necesidades señaladas por los establecimientos y el diseño de actividades por parte de expertos de diversas profesionales a los que convocó y con los cuáles se desarrolló un trabajo colaborativo de retroalimentación cruzada.

Además de diseñar las actividades, la Universidad tuvo el rol de fortalecer las capacidades profesionales en profesores y profesionales de las comunidades educativas, a través de una capacitación formal y certificada para ser relatores en sus propios establecimientos. Algunas características del Curso de Relatores fueron:

- Es secuencial. Por sugerencia de los establecimientos, la capacitación se realizó al ritmo de la implementación de los talleres, de manera de integrar bien los elementos de la capacitación.
- Es vivencial. Las capacitaciones son experienciales, los participantes vivencian los talleres, tal como lo harán los estudiantes a los que está destinado, de manera de probar las actividades, los tiempos, los recursos, etc.
- Es inductiva – reflexiva. Al finalizar cada sesión del curso, se buscó la reflexión sobre la competencia trabajada, a través de una exposición de los principales elementos conceptuales, y de las conclusiones que generan los participantes tras la vivencia del taller.
- Es inter establecimiento. Para generar una comunidad de práctica, participaron en el curso, profesionales de los seis establecimientos, favoreciendo el intercambio, encuentro y vínculos entre establecimientos.



El rol que tuvieron los establecimientos educativos, consistió en fortalecer a los profesionales y docentes vinculados a la convivencia escolar, para desarrollar una masa crítica capacitada y con experiencia para impulsar el Programa Agentes de Cambio, total o parcial, u otro programa, de forma colectiva. En ese sentido se propuso que el perfil de los potenciales relatores de los establecimientos educativos fuera: i) psicólogo, trabajador social, orientador, docente de educación física, lenguaje, arte, entre otros, ii) con motivación a la innovación pedagógica, iii) que comprenda la importancia de las competencias socioemocionales en los seres humanos y el proceso formativo formal y iv) con disposición de tiempo para participar. Se trata de una formación voluntaria, ya que puede ser contraproducente hacerlo obligatorio.

Esta metodología se orientó por algunos principios de la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, y Rodríguez Brandão, 1987), al promover reflexiones colectivas, partir de la discusión de problemas propios del contexto de los/as participantes, esto con el objetivo de planificar y ejecutar acciones colectivas que procuren una transformación de los problemas identificados en su propia realidad.

Competencias socioemocionales para una convivencia escolar inclusiva y democrática

El Programa Agentes de Cambio (PAC), llegó la hora de ser protagonista, se propone contribuir a que los establecimientos educacionales logren una adecuada **convivencia escolar**, entendida ésta como el conjunto de interacciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa que promueve la inclusión y valoración la diversidad, evitando, por tanto, discriminaciones o exclusiones, sin lesionar la dignidad e integridad de las personas, y que favorece el ejercicio de derechos de participación democrática en los establecimientos, donde todos son corresponsables por el bienestar, el clima escolar y la resolución de conflictos. Este enfoque pone énfasis en la promoción del buen trato a través de procesos de mediano plazo con acciones preventivas de conflictos, acciones asertivas de gestión de conflictos y acciones intencionadas de bienestar. Por tanto, este enfoque marca una diferencia con el actuar reactivo, coyuntural y de corte punitivo, que se centra solo en abordar los conflictos escolares cuando estos ya ocurren.

Para favorecer una convivencia escolar, es necesario el desarrollo de **competencias emocionales**, de igual forma, capacidades para **resolver conflictos** de forma pacífica. Para ello resulta muy necesario desarrollar **habilidades sociales** que permitan vincularse a otros de forma empática, establecer comunicación asertiva. Muchas de esas capacidades son la base para participar activamente en el establecimiento escolar, integrarse, establecer vínculos de confianza con otros, y **desarrollar iniciativas** que contribuyan al bien común.



Por ello, el PAC busca elicitar **competencias** en estudiantes, a través de actividades lúdicas. La noción de base, es formar sujetos con capacidad de agencia, es decir, de transformación de su propia realidad y la de su entorno, por ello se denomina **Formación de Agentes de Cambio**.

Las competencias que integra el PAC, constituyen un continuo entre el descubrimiento personal, donde se considera la valoración de uno mismo, hacia el entendimiento de la importancia del compartir con otros de formas sanas en la búsqueda de una colectividad, que permita el redescubrimiento del mundo. Estas son:



En este sentido, el camino lógico de este modelo comienza con el **Autoconcepto**, el que permite el autorreconocimiento y valoración personal, para posteriormente, generar la apertura y confianza en el otro/a. Con ello, los caminos que van hacia lo individual se abren hacia la dimensión social, para comenzar con el proceso dialógico con los demás.

Estas interacciones van a depender, en su mayoría, de las competencias emocionales que posean los sujetos, recorriendo la segunda competencia a desarrollar. La *Regulación emocional* permitirá conocer los mecanismos individuales de cada sujeto hacia el descubrir personal y social, permitiendo así el reconocimiento de las propias emociones, regulación y expresión emocional.



REGULACIÓN EMOCIONAL



EMPATÍA

Estas capacidades permiten la generación de un tercer proceso: la *Empatía*. A partir de la comprensión de otro/a como ser humano, desarrollamos la capacidad de validación de los demás, generando el acompañamiento y actitud colaborativa hacia la resolución de los conflictos tanto intrapersonales como interpersonal, permitiendo en las comunidades escolares, el recorrido de un mismo camino social.

Para el desarrollo de estos procesos, se requiere la habilidad social de la *Comunicación Efectiva*, la que nos permitirá el generar puntos de encuentro y negociación en una comunidad sana, favoreciendo la construcción de significados en común y sentido de pertenencia. La comunicación no solo nos permite entregar un mensaje, sino que también plantea desafíos y posibilidades en el acoplamiento con otros/as, esencial para los procesos grupales. Los puntos anteriores plantean la necesidad de interrelacionarnos con los demás, hecho inherente a toda actividad humana.



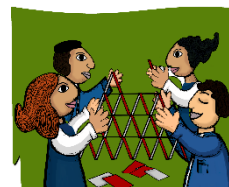
COMUNICACIÓN EFECTIVA



PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO JUVENIL

En este contexto, aparece la *Participación y Protagonismo Juvenil* como un camino esencial para que los y las jóvenes formen parte con sus acciones, de las decisiones que tomen a nivel escuela, colegio o liceo, y, por qué no, a nivel de sociedad. Este protagonismo viene a cambiar los viejos y lamentablemente contemporáneos paradigmas adulto-céntricos, que no permiten la participación plena de jóvenes en la sociedad.

Posterior a esto, se da cuenta de la competencia de *Trabajar en Equipo*, tan relevante en los procesos colectivos del agente de cambio. La concepción del equipo, superando el concepto de grupo, permite la participación de jóvenes organizados a partir de metas, objetivos y roles específicos, sin caer en la idea de personalismo, favoreciendo, por, sobre todo, la capacidad de cambiar la realidad desde el colectivo.



TRABAJO EN EQUIPO



RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Este programa formativo, acaba con la competencia de la *Resolución Positiva de Conflictos*, la que resalta la gran oportunidad de crecimiento existente en los conflictos, tanto intrapersonales, como interpersonales e intergrupales. Esto nos brinda oportunidades de cambio y evolución en las interrelaciones con los otros/as, siendo fundamental para la construcción de una sana convivencia escolar.

Finalmente, para consolidar lo aprendido a través de un ejercicio concreto, está la competencia de *Diseño e implementación de un proyecto juvenil solidario*, que coloca en un escenario real el desafío de analizar la realidad escolar, proponerse como equipo un proyecto, participar y protagonizar su realización, y en el camino, aprender a trabajar en equipo y resolver conflictos.



Como se aprecia, el PAC propone un modelo de desarrollo personal y social de los adolescentes y jóvenes, basado en generar reflexión sobre procesos personales y colectivos, abandonar viejos paradigmas y crear nuevas posibilidades de acción y pensamiento para la innovación y la transformación (Scharmer, 2010; Freire, 1969). Lo que nos llevará a la potenciación de *Agentes de Cambio*, que faciliten y promuevan un nuevo accionar de las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa, impactando de manera positiva en la convivencia escolar y el trato entre los miembros de la comunidad, en este caso. La teoría Scharmer señala en primer lugar, que se debe comprender el ámbito, o espacio interior, siendo importante en este proceso, la práctica del estar presente, intensificando el aquí y ahora en un espacio de quietud y apertura, posibilitando la llegada del llamado insight (darse cuenta). El insight, es una práctica que hay que fomentar para que cristalice el pensar en un cambio de relevancia, esto es, en un proceso de aprendizaje que se convierta en innovación y acción.

Grupo destinatario

El rango etario en el que se considera aplicar estas actividades se denomina comprende a personas entre los 13 y 18 años, etapa del ciclo vital donde suelen ocurrir grandes cambios que significarán importantes avances en la conformación o cristalización de las personalidades de las y los estudiantes. Para autores como Dávila (2004) este grupo etario corresponde a adolescentes, categoría que es analizada desde diversas concepciones que pueden sintetizarse en tres posiciones teóricas:

- | | | |
|---|---|---|
| <p>a) La teoría psicoanalítica concibe la adolescencia como resultado del desarrollo que se produce en la pubertad, modificando el equilibrio psíquico, produciendo una vulnerabilidad de la personalidad. A su vez, ocurre un despertar de la sexualidad y modificación en los lazos con la familia de origen y de oposición a las normas, gestándose nuevas relaciones sociales y cobrando importancia la construcción de una identidad y la crisis de identidad asociada con ella (Erikson, 1971).</p> | <p>b) Por su parte, desde la teoría sociológica, la adolescencia es el resultado de tensiones y presiones que vienen del contexto social, fundamentalmente en lo relacionado con el proceso de socialización y la adquisición de roles sociales, vinculando la adolescencia con causas sociales externas al mismo sujeto (Tenti, 2002).</p> | <p>c) La teoría de Piaget por su parte, releva los cambios en el pensamiento durante la adolescencia, donde el sujeto tiende a la elaboración de planes de vida, estando las transformaciones afectivas y sociales unidas a cambios en el pensamiento, siendo la adolescencia el resultado de la interacción entre factores sociales e individuales (Delval, 1998).</p> |
|---|---|---|

En este Programa, se releva la noción de *juventudes*, entendido como sujetos-actores que ponen de manifiesto “diversas expresiones y significaciones del entramado complejo que surge en nuestras sociedades desde un grupo social y que se expresa de maneras múltiples y plurales” (Duarte, 2000,

70). Por tanto, la categoría juventudes no hace referencia un grupo etario o a una etapa del ciclo de vida, ni a las connotaciones valóricas con las cuales se ha desvalorizado en pos de una sociedad adultocéntrica, la categoría enfatiza la capacidad de agencia o actuación de cierto grupo social, que, si bien comparte un tramo demográfico, ésta puede variar de sentido y significado culturalmente. Además, presenta expresiones y manifestaciones sociales diversas plurales, incluso compartiendo la misma temporalidad y espacialidad. Por tanto, además de la capacidad de acción y expresión, se realza la diversidad, que finalmente incide en la construcción de diversas identidades y sentidos de pertenencia. Esta categoría cobra relevancia, en primer lugar, por la necesidad de dar cuenta de esa capacidad de agencia y actuación, cuestión que se busca con el cuarto objetivo específico; en segundo lugar, con describir la diversidad presente en el mundo juvenil.

De esta manera posibilita a su vez asumir que en el período juvenil tienen plena vigencia todas las necesidades humanas básicas y otras específicas, por lo que resulta decisivo reconocer tanto la realidad presente de los jóvenes como su condición de sujetos en preparación para el futuro. Esto supone la posibilidad de observar a la juventud como una etapa de la vida que tiene sus propias oportunidades y limitaciones, donde también se construye la identidad que se configura como uno de los elementos característicos y nucleares del período juvenil, proceso asociado a condicionantes individuales, familiares, sociales, culturales e históricas determinadas.

Estructura de cada actividad

Para la elaboración y desarrollo de cada actividad formativa, se considera una estructura que permita a partir de pasos lógicos, la organización de un ciclo continuo entre cada sesión, lo que permitirá retroalimentar de mejor manera el proceso. Por ello, cada sesión se organiza en 4 momentos que se describen a continuación:

Inicio:

La estructura considera un *Inicio*, en el cual los facilitadores/as deberán introducir la temática, retroalimentar la sesión anterior y describir lo que se espera de la sesión a partir de la formulación de objetivos generales.

Es el hito que da inicio a la sesión, tiene una breve duración (aproximadamente 5 minutos de una hora) y permite encuadrar la actividad, es decir, establecer los marcos para la acción. Por ello es importante entregar información que permita a los participantes predisponerse a participar en dicha sesión. Algunas acciones claves son:

- Presentar los objetivos de la sesión y hacer recordatorio de la sesión anterior, de manera de permitir hilar y dar continuidad al proceso de aprendizaje.
- En ocasiones es importante indagar sobre las expectativas de la sesión
- También permite activar conocimientos previos, que puedan posteriormente hacer un puente cognitivo con los aprendizajes esperados.
- Se transforma en un momento clave para motivar a los participantes.

Desarrollo:

Un segundo paso es el *Desarrollo*, donde se deberá poner en diálogo los conocimientos centrales de cada sesión, además de plantear los desafíos en concordancia con el ciclo formativo. Corresponde al periodo de tiempo donde se desarrollan las actividades que favorezcan los aprendizajes esperados. Se caracteriza por:

- La entrega clara de instrucciones por parte del facilitador

- El uso de recursos de aprendizajes que favorecen la estimulación de los sentidos, percibir y dar significado a la experiencia. De importancia es el uso de recursos audiovisuales, musicales, entre otros que favorezcan dicha estimulación.
- Dependiendo de la competencia a trabajar, y de la modalidad (presencial o virtual), destaca el uso de otros recursos y materiales (papelería, telas, cartulinas, plumones, pizarra electrónica, mural virtual, mentimeter, etc)

Se recomienda que sea entre 30 a 35 minutos.

Reflexión:

Posteriormente, se desarrolla la etapa de la *Reflexión*, donde se muestran ejemplos de cada tema, a partir de cortometrajes que tendrán como objetivo, el desarrollo colectivo de respuestas a preguntas que se plantearán en el material didáctico. Estos cortometrajes con historias ficticias tienen una función sintetizadora y dinámica de cada competencia a desarrollar, mostrando aspectos que se podrían replicar en la vida real.

Desde una perspectiva inductiva, permite ir desde lo particular a lo general, es decir, de la experiencia concreta (experimentada en la fase de desarrollo) hacia la interpretación de la misma (en la fase de reflexión). Se busca la reflexión de los participantes, de manera que tomen conciencia, nombren sus aprendizajes y favorezcan con ellos la metacognición. En este momento el facilitador:

- Consulta a los participantes por sus aprendizajes logrados, lo que valoran de la experiencia vivida, sus reflexiones sobre el tema.
- Además, es el momento que el facilitador expone conceptos, enfoque o sintetiza ideas, con el fin de concluir sobre el aprendizaje esperado.

Se recomienda que sea entre 15 a 20 minutos.

Cierre:

Para finalizar, se termina con el Cierre, espacio que permite la puesta en común de preguntas y desafíos que serán abordados en las sesiones siguientes, además de permitir a los facilitadores/as generar un espacio de sistematización de las experiencias realizadas semana a semana. Este hito permite finalizar la sesión, de manera que los participantes se dispongan a la despedida. En síntesis, es el momento de invitar a los participantes a:

- Desarrollar trabajo autónomo, a través de la lectura o visualización de material complementarios.
- Completar la bitácora reflexiva.
- Invita a la próxima sesión.

Se recomienda que tome al igual que el inicio unos 5 minutos.

Para cada momento de la sesión, es importante planificar los siguientes aspectos:

- a) Contenidos a abordar. Se refiere a las temáticas, conceptos, enfoques que se quiere abordar para lograr los aprendizajes deseados.
- b) Tiempo estimado por momento, se refiere al planificado, lo que puede variar según la dinámica del grupo. Debe procurarse que sea factible según la cantidad de participantes.
- c) Descripción de la actividad: esta descripción está dirigida al facilitador, a modo de pasos a realizar durante la actividad. Son instrucciones para que los relatores puedan organizar la dinámica a generar con los participantes.
- d) Herramienta /recurso de aprendizaje: se refiere a recursos materiales, simbólicos, audiovisuales, etc. necesarios para desarrollar la actividad.

- e) Para lograr los énfasis y objetivos propuestos, será determinante el perfil del equipo de relatores. Se sugiere, sean adultos/as jóvenes, empáticos/as, dinámicos/as y a la vez reflexivos/as, con alta capacidad de comunicación efectiva y proactividad. Se sugiere evitar que haya un relator solo, más aún si hay actividades donde se subdivide en sub grupos, por lo que es crucial que en toda sesión se trabaje en equipo, esto permitiría atender la diversidad y las muchas variables que se deben manejar en la implementación de estos talleres.

El presente manual ofrece 40 actividades, que fortalecen las 8 competencias priorizadas por el Programa, las que, sin duda, son una muestra de las acciones posibles de realizar con jóvenes, siendo necesario crear e implementar muchas más, y ejecutarlas de forma constante:

Competencia	Actividades
Autoconcepto	1: Construyendo mi puente
	2: Errores como oportunidades
	3: Mi propia camiseta
	4: Mi visión de mundo y mi rol en él
Regulación emocional	5: EL cerebro en mi mano
	6: Si el tiempo fuera positivo
	7: Ampliando el lenguaje emocional
	8: Estando en el mundo con conexión interior
Empatía	9: Temores y esperanzas
	10: Lectura del pensamiento
	11: La agresión
	12: Trueque de un secreto
	13: Herramientas conceptuales sobre empatía
Comunicación	14: Los Papalagi I y II
	15: Escucha profunda con madeja de lana
	16: El Elefante y los ratones ciegos
	17: Tras la huella del chisme
Participación y protagonismo	18: Desafío en silencio
	19: Me dijeron que no era bueno(a)
	20: Cartografías de participación en el liceo.
	21: Mundos juveniles y tipos de participación.
	22: Participación juvenil, decisiones y transformación del establecimiento
	23: Desafíos de la participación juvenil en el establecimiento.
	24: Participando junto a otros en el establecimiento.
Trabajo en equipo	25: Descubriendo temáticas emergentes participando junto a otros en el establecimiento.
	26: Malabareando
	27: Tabú: Conversando de temas incómodos
	28: Confiando ando
	29: Playground: Construcción conjunta de un circuito de juegos
Resolución de conflictos	30: Ensamble: Cirque du Soleil
	31: La Sopa de Piedras
	32: Introducción a la resolución positiva de conflictos
	33: Estilos de comunicación y resolución de conflictos
Desarrollo de iniciativas juveniles	34: Conflicto como proceso
	35: Crítica constructiva
	36: ¡Démonos cuenta del desafío!
	37: ¿Cuál es la solución?
	38: ¡Organizándonos para abordar el desafío!
	39: Implementando la iniciativa
	40: Evaluemos los logros y definamos estrategia de difusión.

COMPETENCIA 1: AUTOCONCEPTO



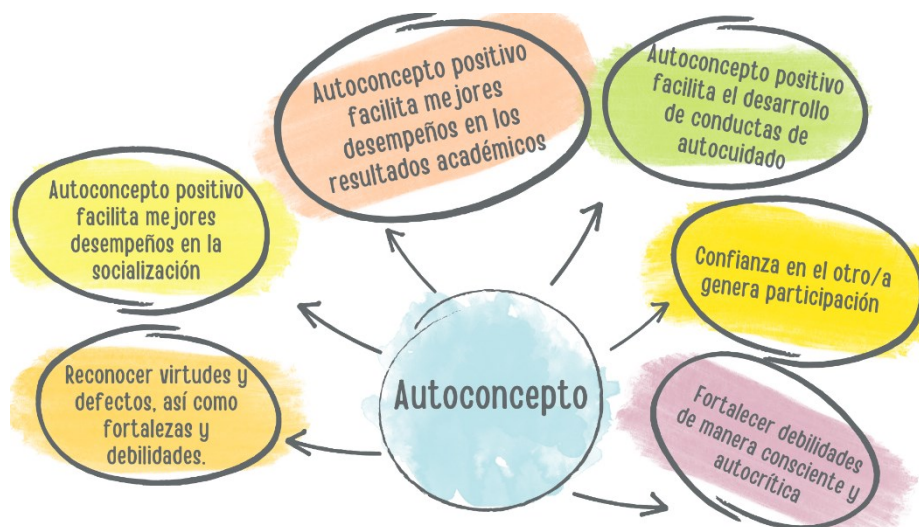
La percepción de sí mismo o el autoconcepto, alude al conjunto de creencias e ideas por las cuales se realiza una descripción de sí mismo en distintas situaciones y aspectos de la vida (Morelato, Maddio y Medina, 2011). Por tanto, el autoconcepto es entendido como una construcción de lo que el individuo percibe y valora de sí mismo. Éste se conforma en el marco de diversas experiencias socio-culturales a lo largo de todo el ciclo vital. Resulta así, ser la imagen mental que se hace de uno mismo con los defectos y virtudes. El desarrollo del autoconcepto implica la capacidad del ser humano de reflejar a nivel consciente no solo el mundo externo sino también estado y vivencias internas, propiedades psicológicas y cualidades personales, es decir, experiencias internas valoradas con sentido positivo o negativo (Casullo, 1990). Así, la idea que se tiene de sí mismo se muestra indiscutiblemente relacionada con el desarrollo de la personalidad, incidiendo en la satisfacción personal y en su relación con el entorno (Redondo y Jiménez, 2020).

El autoconcepto es un constructo complejo que se genera no solo a partir de la interacción con el yo, sino que depende también de la interacción con los demás (García et al., 2014). No es una cualidad innata, sino más bien es una construcción en constante interacción con el ámbito social; la familia en primera instancia y luego, la escuela (Redondo y Jiménez, 2020).

El autoconcepto se define también como una estructura mental de carácter psicosocial que implica una organización de aspectos conductuales, afectivos y físicos reales e ideales acerca del propio individuo. Estos funcionan como un código subjetivo de acción hacia el medio ambiente interno y externo que rodea al sujeto. El autoconcepto está conformado por un sí mismo real y un sí mismo ideal, entre los cuales existe un cierto grado de correspondencia. Cuando existe una distancia grande entre ambos, el sujeto tendrá un bajo autoconcepto de sí mismo y tendría baja autoestima. No obstante, el intercambio de información y el trabajo madurativo puede ayudar a que el sujeto ajuste el concepto de sí mismo y se adapte a las circunstancias en las cuales se ve involucrado. Este proceso se da especialmente en la adolescencia, por lo que es fundamental colaborar en la construcción de una imagen realista de sí mismo, diferenciar entre el yo ideal y el ideal del yo.

El autoconcepto contiene información de corte social (lo que otros piensan, dicen, se imaginan o perciben de mí), individual (lo que yo mismo pienso, digo, me imagino de mí), o psicosocial (implicaría un manejo interno de la información social e individual), por ello, se trata de una estructura mental totalmente versátil y adaptativa que guía al sujeto en su comportamiento.

¿Qué es el Autoconcepto?



Según Heatherton (2010), el autoconcepto es uno de los componentes psicológicos necesarios para una adecuada integración en el grupo, pero no suficiente. Se requeriría de otras habilidades tales como la mentalización, empatía y la capacidad de detectar los riesgos de exclusión en el grupo. Para ser aceptado socialmente es preciso tener una conciencia de los propios pensamientos, emociones y comportamientos que nos permita alterarlos o modificarlos para satisfacer los estándares o expectativas del grupo.

La mentalización es definida como la capacidad mental por la cual se puede comprender, explícita e implícitamente, el comportamiento y los estados mentales tanto propios como de los demás en término de estados mentales intencionales, tales como deseos, pensamientos, necesidades, sentimientos, y creencias. Es considerada, además, como un logro evolutivo que se origina biológicamente en el contexto de las primeras relaciones de apego, y sobre los propios estados mentales que fueron adecuadamente comprendidos por cuidadores atentos, contenedores y no amenazantes (Fonagy y Bateman, 2008).

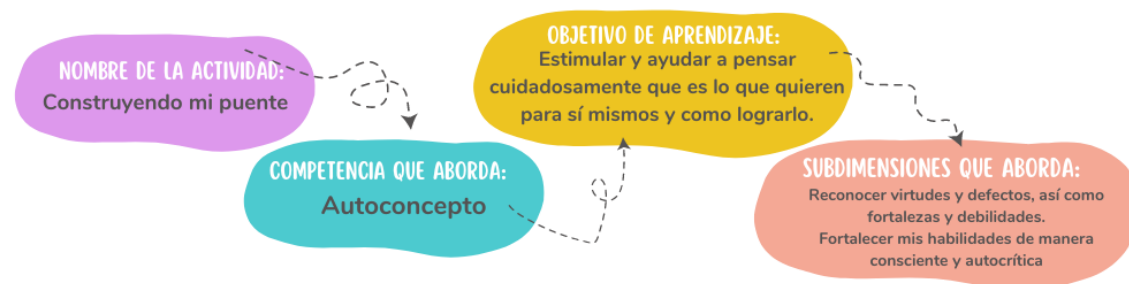
Para Fonagy (1999), la mentalización, consiste en la capacidad de imaginar y entender los estados mentales en uno mismo y en otros; es la habilidad de dar una interpretación convincente a la conducta propia y de otros, a partir de los estados mentales subyacentes. Implica un componente autorreflexivo, además, de un componente interpersonal, que es el que proporciona al individuo la capacidad de distinguir la realidad interna de la externa, las formas de actuación simuladas de las reales y los procesos mentales y emocionales internos de las comunicaciones interpersonales.

La capacidad de mentalizar no solo afecta a los procesos internos, sino también a las relaciones con los demás. Las actividades mentales, como los sentimientos y pensamientos, pueden describirse como patrones de energía e información que fluyen dentro de la persona. El trabajo mental requiere prestar atención consciente a la vida mental interior y esta conciencia permite gobernar el mundo interior y moverse con soltura en este mar interior, y obtener más comprensión y fuerza interior (Siegel, 2017). Usar la mente para reflexionar en la naturaleza interior de la vida mental, origina circuitos en el cerebro que conectan áreas muy alejadas unas de otras. Esta conexión, conocida como integración neuronal, produce la coordinación y el equilibrio del sistema nervioso. Siegel (2017) usa el concepto de tiempo interior para describir el tiempo que se dedica a poner la atención intencionadamente en el mundo interior de la experiencia emocional subjetiva. Dedicar tiempo interior y una atención consciente al mundo interno mejora las relaciones con los demás a través del sentimiento de empatía y compasión (Siegel, 2017). El estar presente ante lo que está pasando tal como está pasando implica e incluye la conciencia del concepto que el sujeto tiene de sí mismo. Ello implica tomar conciencia de las propias percepciones que tenemos y cómo nos sentimos con ello. Ser conscientes de las virtudes, defectos y talentos, es decir, del propio autoconcepto requiere de una función reflexiva que implica volcar la atención y percepción al mundo interior subjetivo y tomar conciencia de las emociones y sentimientos que se desprenden de esta experiencia.

Dicho concepto tiene una estrecha relación con el desarrollo de la autoestima y autoeficacia. La primera se entiende como la valoración de la imagen que cada persona tiene sobre sí misma (Pérez, 2019). De una buena percepción de sí mismo se desprende la idea de autoeficacia, la que viene a expresar la capacidad de saberse apto para la vida, satisfacer las necesidades propias y sentirse bien consigo mismo.

Woolfolk (2010) por su parte, plantea que una autoestima alta conlleva en los contextos escolares mejores comportamientos en la sala de clases, mayor popularidad y aceptación entre sus pares, además, del establecimiento de vínculos sociales de manera más sencilla (González et al., 2012).

Actividad 1: Construyendo mi puente



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 5 minutos.

Descripción: Introducción para informar a los participantes que en conjunto crearán dos listas que definirán el mapa a dónde quieren ir y algunos retos que los(as) ayudarán a llegar ahí.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: Se deben realizar dos listados, el primero con aspectos de la personalidad que los(as) participantes quisieran cambiar, que les traen dificultades. El segundo, un listado con habilidades que quieren desarrollar. Luego, imaginarse en un futuro como quisieran ser y estar.

Cartulina 1:
Aspectos a cambiar de mi
¿Cuáles son los aspectos de tu persona
que te traen dificultades, desafíos, que
no te gustan?



Cartulina 2:
Habilidades que quiero desarrollar
En el futuro ... ¿Cómo quiero ser y
estar?

Respecto a la cartulina 1, se les solicitará que lo digan en voz alta y un voluntario escriba. Si se evidencia dificultad, se les puede decir algún ejemplo personal o algo que es común:

- “Que tal cuando somos impulsivos y nos gana el enojo”
- “O cuando no nos atrevemos a decir lo que pensamos”

Dar 10 minutos para ir completando la lista.

Luego, respecto a la cartulina 2, deberán imaginar que ha pasado el tiempo, han transcurrido 10 a 15 años y están en sus casas. ¿Cómo quisieran estar?, ¿Con qué características y habilidades quisieran estar? Dar 10 minutos para completar esta actividad. Guardar las dos listas y ponerlas a la vista durante todas las sesiones como un recordatorio constante de lo que quieren para ellos mismos.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 30 minutos.

Foco: Las dificultades y los aspectos negativos de las personas son oportunidades para aprender y ejercitar las habilidades que aún no se han desarrollado. No se nace con las habilidades y la personalidad desarrollada, esto se ejercita y desarrolla a lo largo de la vida y tiene que ver con factores ambientales, sociales, y biológicos.

Descripción: En forma individual y personal cada estudiante analiza que tipo de mentalidad usa para enfrentar los retos de la vida. Para ello se realiza la pregunta ¿Qué tipo de mentalidad predomina en mí? Solicitar que reflexionen en silencio y que no será necesario compartirla. Deberán escribir dichas reflexiones en su bitácora. Luego, exponer la lámina que muestra cómo funciona una mentalidad de crecimiento y una mentalidad fija y solicitarles que ellos vean donde se ubicaron.

Después de ello, mostrar el primer video de YouTube de Carol Dewck. https://youtu.be/cBYMq_gPULc y/o <https://youtu.be/WiS0waTjeTE>



Imagen características de una mentalidad fija y de una mentalidad de crecimiento¹



Luego, presentar los 6 principios que ayudan a sostener la mentalidad de crecimiento en la vida. El autoconcepto y autoestima son variables, pueden crecer y desarrollarse favorablemente pese al pasado. Colocar el foco de atención en:

- Resaltar que el fruto de los aprendizajes y esfuerzos son a mediano y largo plazo.
- Intencionar la conexión con las emociones antes de corregirse y criticarse.
- Ser conscientes de la necesidad subjetiva de sentirse parte y querido dentro de la sociedad.
- Contribuir y participar activamente en la sociedad es condición necesaria para el bienestar emocional.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Identificar cómo se siente el(la) participante durante el desarrollo de la actividad. Pedirle al(a la) estudiante que en una palabra diga con qué se queda.

¹ Extraído de <https://evolvingeducation.org/es/mentalidad-fija-vs-de-crecimiento/>

Actividad 2: Errores como oportunidades



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

Foco: Hay que tener el coraje de ser imperfecto.

Descripción: En la sociedad se enseña a avergonzarse por los errores que se cometen, pero nadie es perfecto, lo que se necesita es tener el valor para cambiar las creencias acerca de la imperfección. Preguntar al grupo:

¿Qué es el coraje?

Escuchar algunas respuestas y luego presentar la lámina con información sugerida:

- Coraje de raíz latina cor que significa corazón
- Es la disposición a arriesgarse a fracasar. Es el pequeño paso que das hacia ser quien tu eres realmente eres.
- Mejorar no es sinónimo de perfección. El coraje de ser imperfecto.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos.

Foco: La sociedad castiga los errores. En el crecimiento y socialización se aprenden mensajes sobre los errores. En esta actividad se busca concientizar acerca de: ¿Cómo nos afecta la educación que recibimos en el valor que le damos a los errores? Además, establecer la relación entre mensajes aprendidos sobre los errores y el autoconcepto.

Descripción: Invitar al grupo a realizar una actividad práctica para conocerse y conocer su historia de aprendizajes en relación a los errores.

I. Invitar a los y las estudiantes a recordar o pensar los mensajes que reciben al cometer un error, ya sea expresados de modo directo o indirecto. Mostrar lámina "Reflexiones sobre los mensajes erróneos" y leer cada pregunta.

- ¿Cuáles son los mensajes explícitos o implícitos, directos o indirectos que escuchas o escuchaste de tus padres y/o profesores o abuelos sobre tus equivocaciones o errores?
- ¿Había diferencias de cómo reaccionaban tus padres, profesores o abuelos en relación a si eras hombre o mujer?

Dar tiempo para que vayan contestando. Escribir los mensajes que los y las estudiantes van diciendo en un papelógrafo o en la pizarra. Algunos mensajes típicos son:

- Los errores son malos.
- No deberías cometer errores.
- Debes evitar cometer errores, si no vas a quedar como tonto(a).

2. Invitar al grupo a reflexionar sobre las decisiones que se toman acerca de los errores. Luego, preguntar: ¿Qué cosas has decidido sobre tu vida y los errores? Se pueden dar algunos ejemplos:

- Soy malo(a) cuando me equivoco.
- La gente se va a burlar si cometo un error en la sala.
- Las personas no me van a pescar, ni considerar si me equivoco.
- Si meto la pata, debo ocultarlo para que nadie se dé cuenta.
- Es mejor inventar una excusa o culpar al resto antes que aceptar nuestra responsabilidad.
- Si me atrapan o acepto mi culpa, voy a experimentar dolor, vergüenza y humillación.
- Es mejor no tomar riesgos si es que no estoy seguro(a) de que no lo puedo hacer bien.

Se sugiere acompañar esto con la siguiente lámina para reflexionar sobre nuestras decisiones acerca de los errores: Basado en estos mensajes: ¿Qué pensaste sobre los errores y sobre ti misma (o)? ¿Qué cosas has decidido sobre tu vida y los errores? Algunas típicas decisiones suelen ser:

- Soy malo (a) cuando me equivoco.
- La gente se va a burlar si comete un error en la sala.
- Equivocarse es ser poco hombre
- Las personas no me van a pescar ni considerar si me equivoco.
- Si meto la pata debo ocultarlo para que nadie se dé cuenta.
- Es mejor inventar una excusa o culpar al resto antes que aceptar nuestra responsabilidad.
- Si me pillan o atrapan o acepto mi culpa voy a experimentar dolor, vergüenza y humillación.
- Es mejor no tomar riesgos si es que no estoy seguro(a) de que no lo puedo hacer bien.
- Si eres mujer no es tan grave equivocarse.

3. Reflexionar sobre el impacto de los mensajes erróneos. Preguntar a los y las estudiantes qué tan útiles y saludables son los “mensajes erróneos”

¿Estos mensajes son útiles para nosotras (os)?
¿Hay diferencias en cómo se viven los errores según género?
¿Preferirías esconder tus errores?
¿Podemos aprender algo sin cometer errores?

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 10 minutos.

Mensaje central: Es importante aprender de los errores, ya que muchas veces los mensajes negativos que se reciben de la sociedad, de los padres y de la escuela influyen negativamente en el autoestima y autoconcepto.

Descripción: Los(as) estudiantes aprenderán cómo recuperarse de los errores. Exponer las 4 R para recuperarse de los errores

- Reconocer: Identificar.
- Responsabilizarse: Asumir.
- Reconciliarse: Disculparse.
- Resolver: Trabajar en la solución.

Se sugiere usar las láminas siguientes:

Reconocer y Responsabilizarse

- Si una persona se da cuenta de que ha cometido un error y quiere disculparse o arreglarlo: ¿qué tipo de cosas debe tomar en consideración antes de lamentar lo ocurrido o tomar cartas en el asunto?
Hacer una lluvia de ideas:
Ejemplo.
- Ser responsables por los errores.
- Todos(as) los involucrados(as) deben mantener la calma.
- Todos(as) los involucrados (as) deben ser honestos(as).

Reconciliar

- Pregunta al grupo: ¿Qué podemos decirle a la persona que hemos herido con palabras simples?
- Ejemplo: Lo siento, disculpa por mis errores, trataré de ser más cuidadoso la próxima vez.

Resolver

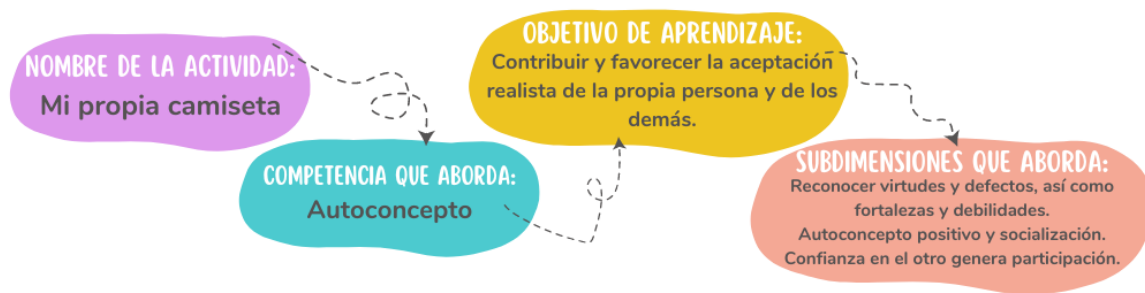
- Para solucionar debemos hacer sentir bien a la persona a la cual hemos herido, esto depende del error que hemos cometido.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Escribir en su bitácora ¿Qué aprendieron de los errores? Solicitar a los y las estudiantes recordar algún momento en el cual cometieron algún error y puedan aplicar las 4R. (Reconocer, Identificar, Responsabilizarse, asumir; Reconciliar, diciendo lo siento y Resolver trabajando en conjunto en la solución).

Actividad 3: Mi propia camiseta



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos. Introducción de la actividad. Crearán su propia camiseta.
Descripción: Instrucciones escritas en un papel grande o pizarrón.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: Pedir que escriban su nombre en la parte de arriba de la camiseta.

En el centro de la camiseta deben anotar una característica que los describa. Por todo el resto de la camiseta escribirán palabras que representen algunas características e intereses especiales que tengan.

En la parte inferior de la camiseta deberán escribir una cosa que no les guste de sí mismos(as) y que la mayoría no conoce.

Tendrán 10 minutos para hacer la camiseta. Luego, pedir a los participantes que peguen la camiseta en su ropa. Formar grupos de 3 a 5 personas para que compartan su camiseta con el grupo. Posteriormente, deberán pararse, caminar y buscar personas con sus mismas características e intereses. Después pedir a los participantes que busquen a alguien que tenga la misma característica que no le gustan de sí mismo(a).

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 10 minutos.

Foco: Al finalizar la actividad se reflexiona sobre lo que se aprendió. Aceptar las características reales de cada uno. No hay perfección, la perfección es un ideal que no es posible conseguir.

Descripción: Conversar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendieron de esta actividad?
- ¿Cuántos de ustedes encontraron a alguien con características e intereses similares?
- ¿Hay diferencias entre hombres y mujeres en relación a los intereses?
- ¿Cómo influye la sociedad y la cultura en las características que rechazamos de nosotros mismos?
- ¿Cuántos de ustedes encontraron que otros tienen fortalezas que les pueden ayudar?
- ¿Quién de ustedes encontró a alguien perfecto que no tuviera algo que no le gustara?

Luego de reflexionar sobre estas preguntas, retomar y recordar los principios e ideas que nos ayudan a sostener una mentalidad de crecimiento.

Mostrar los 5 principios que ayudan a sostener la mentalidad de crecimiento en la vida:

- Errores como una oportunidad para desarrollar una habilidad.
- Resaltar que el fruto de los aprendizajes y esfuerzos son a mediano y largo plazo.
- Intencionar la conexión con las emociones antes de corregirse y criticarse.
- Ser conscientes de la necesidad subjetiva de sentirse parte y querido en la sociedad.
- Contribuir y participar activamente en la sociedad es condición necesaria para el bienestar.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos. Mejorar, crecer es avanzar. No ser perfecto.

Descripción: Trabajar en la bitácora: ¿Cómo avanzar en mi autoconcepto?

Actividad 4: Mi visión de mundo y mi rol en él



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos. Exponer acerca del funcionamiento de la sociedad actual.
Descripción: Explicar que la sociedad actual está organizada y estructurada bajo un modelo de sociedad capitalista y que no es la única forma de organizarse. La forma en que se organiza la sociedad influye en la salud mental y en la forma de relacionarse, en la distribución del poder y de las oportunidades.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: Presentar características de una cosmovisión de la sociedad vertical y características de una cosmovisión del mundo horizontal. Sentimientos subjetivos de pertenencia social y sus efectos en la participación. La salud mental y las cosmovisiones de mundo. Participar y contribuir en la sociedad es condición de salud.

Para esta actividad se utilizarán como recursos una presentación de la actividad y una cartulina y papelógrafo. Se sugieren las siguientes laminas en la presentación:

Lámina 1:

1. Ilustrar esto con ejemplos. Usando solo la mitad superior del papelógrafo escribir la posición "Superior" en la parte de arriba y la posición "inferior" en la parte de abajo, justo por debajo de la posición superior que le corresponde.

Anotar las siguientes parejas:

- Reyes/campesinos
- jefe(a)/trabajadores(as)
- piel blanca/piel oscura
- hombres/mujeres
- profesores(as)/estudiantes(as).

Lámina 3:

2. Identificar las herramientas de poder

Señalando la fila de personas de arriba, preguntar al grupo.

- ¿Cómo estas personas mantuvieron su posición encima de las personas que están debajo de ellas?
- ¿Qué herramientas usaron?

Escribir las respuestas en el espacio entre los dos grupos de personas.

Escuchar algunas respuestas y, posteriormente, dividir el grupo en dos subgrupos pequeños, o bien, trabajar con el grupo completo las siguientes preguntas:

Lámina 4:

¿Qué crees que las personas de abajo deben sentir, pensar o decidir sobre las personas de arriba?

¿Qué sienten, piensan o deciden las personas de abajo sobre ellas mismas?

Luego de esta parte de la actividad, trabajar en las relaciones horizontales. Para ello, se deberá hacer una línea horizontal en la mitad inferior del papelógrafo. Preguntar:

Lámina 5:

“¿Qué tipo de herramientas se necesitan para que las personas trabajen juntas eficazmente y para que hombres y mujeres se respeten?”

Las personas seguramente responderán: cooperación, comunicación, confianza, responsabilidad, etc. Preguntar: ¿Dónde aprendemos esas herramientas?

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 10 minutos.

Mensaje central: La cosmovisión vertical está centrado en el éxito, competencia, rivalidad, solo algunos llegan a la cima.

Cosmovisión horizontal está centrado en los avances de cada persona, centrado en el progreso, colaboración y equidad.

Descripción: Presentar los efectos que tiene para la salud y para la vida mental la cosmovisión vertical del mundo y de la sociedad.

Reflexionar en qué somos más hábiles para competir, buscar, avanzar en forma individual, dominando a otros y menos hábiles en cooperar y pensar en conjunto. En la cosmovisión vertical, lo que interesa es escalar, y en la cosmovisión horizontal es liderar generando confianza y participación. Las relaciones horizontales no quieren decir que todos son iguales, pero sí que son tratados con dignidad y respeto. Se sugiere usar la siguiente lámina para la reflexión:

Lámina 6:

¿Dónde las aprendemos estas herramientas? ¿Porque aparece tan complicado?

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos. Rescatar las ideas fuerzas, con qué se quedan los participantes de la actividad.

Descripción: En la bitácora personal deben identificar alguna relación en sus vidas que deba pasar de la verticalidad a la horizontal.

COMPETENCIA 2: REGULACIÓN EMOCIONAL



La regulación emocional puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso. Thompson (1994, citado en Garrido-Rojas, 2006) define la regulación emocional como “el proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos a menudo con el objetivo de alcanzar una meta” (p. 499).

La regulación emocional constituye un proceso adaptativo del ser humano que permite ejercer un manejo y control emocional ante ciertas situaciones y que se aprende y desarrolla a lo largo de la vida. No obstante, estos intentos para controlar y/o modificar los estados de ánimo bien pueden ser efectivos y adaptativos o, por el contrario, ineficaces, disfuncionales e incluso contraproducentes (Hervás y Vázquez, 2006).

Diversas investigaciones concluyen la existencia de una relación entre la autorregulación emocional y la adaptación social del individuo (Siegel, 2017). Esta adaptación se logra cuando, a través de la regulación emocional, se ajusta el afecto a favor del cumplimiento de aquellas pautas concretadas social y culturalmente.

Bisquerra y Pérez (2007) se refieren a la regulación emocional como el correcto manejo de las emociones, haciendo mención a la evidente relación entre emoción, cognición y comportamiento. Los estados emocionales influyen en el comportamiento y éstos en la emoción, pudiendo ser ambos controlados por el razonamiento. Así también, la regulación emocional tiene relación con la expresión emocional entendida como la capacidad de expresar las emociones de manera apropiada.

Además, en su definición, vinculan la regulación emocional con ciertas habilidades personales como el control de la impulsividad, la capacidad de sobreponerse a la frustración, la facultad de generar emociones positivas y la disposición de técnicas de afrontamiento correctas.

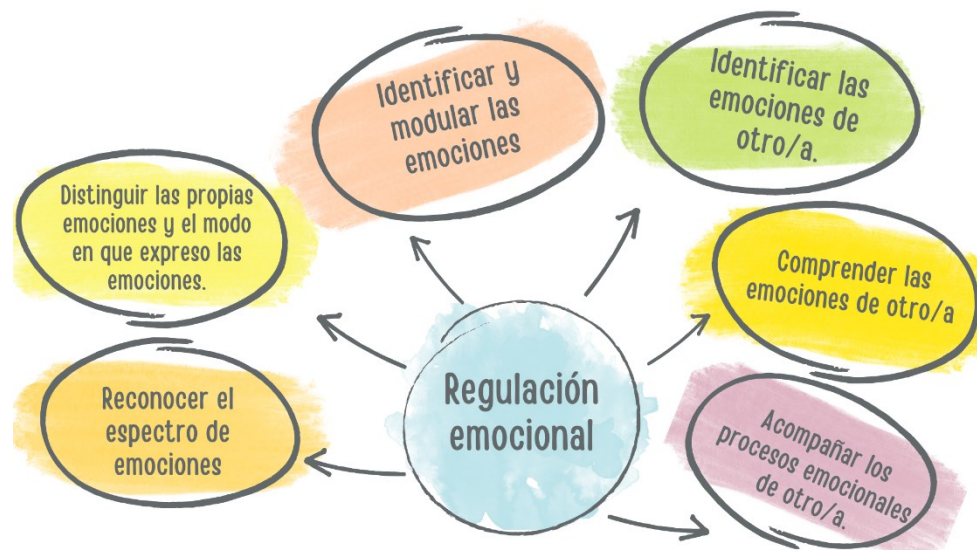
El estudio de la regulación emocional y sus efectos positivos en el cuerpo humano es relativamente reciente como es el caso de su investigación en el campo de la neurobiología. Siegel (2017) plantea que esta habilidad está relacionada con el desarrollo de la corteza pre frontal y que a través de ciertas prácticas mentales se puede fortalecer el desarrollo y conexiones neuronales que favorece el desarrollo de la integración cerebral.

Siegel (2017) plantea que la corteza prefrontal es la responsable de mapear la propia mente, así es como imaginamos los sentimientos, pensamientos y recuerdos de otras personas, entre otros aspectos de nuestra vida mental. Plantea que la habilidad de hacer mapas de la mente propia y de la mente de los demás, es una habilidad fundamental y clave para la inteligencia emocional y social y que favorece la regulación emocional. Esta habilidad tiene que ver con el desarrollo de la corteza prefrontal y se puede aprender y desarrollar.

Al respecto plantea que todas las personas tienen sentimientos, pensamientos y recuerdos, pero es necesaria esta habilidad que llama “mindsight” para mapear la mente de manera que podamos usar estos sentimientos, pensamientos y recuerdos de maneras útiles. Plantea que esta habilidad, capacita al ser humano de ir más allá del estar triste o enojado y de entender que los sentimientos no son todo lo que somos, aceptarlos cómo son y dejar que se transformen para que no nos lleven a la actuación del sentimiento: furia, agresión o depresión. Esta función de “mindsight”, que consiste en tener conciencia de lo que llevamos en nuestra vida mental interna: sentimientos, pensamientos y las perspectivas sobre los demás y nosotros mismos, constituye un elemento importante de la regulación emocional y que otros autores han llamado consciencia emocional o mentalización.

Existen diversas técnicas que ayudan a la regulación emocional. Davis, McKay y Eshelman (2009) describen técnicas de autocontrol emocional como son la relajación progresiva, la respiración y el entrenamiento asertivo. Ellos realizan una diferenciación entre técnicas de relajación, que tiene como finalidad lograr la relajación o descanso del cuerpo, y técnicas de reducción del estrés, que buscan educar a la mente para ejercer control sobre el estrés. A pesar de la distinción entre ambas, se recomiendan el uso de estrategias de ambos grupos.

¿Qué es la Regulación Emocional?



La relajación progresiva tiene su fundamento en la tensión muscular provocada por ciertos pensamientos. Esta técnica resulta útil ante la tensión muscular, la ansiedad, el insomnio, la depresión, los miedos y fobias moderadas.

Una respiración correcta puede ser de utilidad como herramienta para la reducción del estrés y de la ansiedad, ayuda a recuperar la calma y facilita la toma de consciencia de la emoción que se está sintiendo y mentalizarla.

El entrenamiento asertivo facilita una mayor relajación en las relaciones interpersonales, siendo de utilidad también en el tratamiento de la depresión.

Una herramienta que se utiliza en el entrenamiento para la regulación emocional es “mindfulness” que ha sido definida como la atención o consciencia plena. Una capacidad humana y básica que tiene lugar cuando nos damos cuenta acerca de lo que estamos haciendo, sintiendo o pensando (Campayo y Navarro, 2018).

García-Diex et al. (2012) se refieren al “mindfulness” como el proceso mediante el cual el sujeto, de manera consciente, presta atención al presente con interés, curiosidad y aceptación, reconociendo y aceptando las emociones, pensamientos y sentimientos experimentados sin juzgarlos. La práctica del “mindfulness” favorece los estados de ánimo positivos, un mejor afrontamiento de los estados negativos, un aumento de la concentración, elude el uso de respuestas evitativas y resulta eficaz contra el dolor crónico, la ansiedad y en personas con depresión (Campayo y Navarro, 2018).

Actividad 5: EL cerebro en mi mano



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

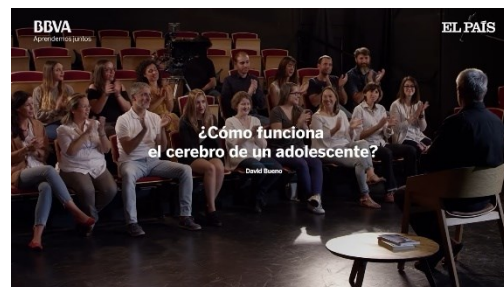
Introducir ¿cómo funciona el cerebro en la adolescencia?, la tormenta cerebral, ¿cómo potenciar el uso de todas las partes del cerebro? para poder funcionar mejor².

Descripción: Breve exposición sobre el mejor funcionamiento mental cuando se tiene acceso a todas las partes del cerebro. Explicar cómo en situaciones de estrés la corteza pre frontal no funciona bien, lo que genera la pérdida de habilidades para resolver problemas y comunicarse. Por ello, cuando la parte del cerebro que permite pensar y responder correctamente, no funciona bien, es recomendable ayudarse para “volver a nosotros mismos”. Se sugiere al facilitador/a revisar los siguientes videos para tener más antecedentes para la introducción:

“Tormenta Cerebral” en adolescentes



Cómo potenciamos el crecimiento y maduración del cerebro



<https://www.youtube.com/watch?v=0Olu5OE5eY> y

<https://www.youtube.com/watch?v=v4KplEgXl9c>

² Material de apoyo basado en “Disciplina Positiva en la escuela y salón de clases. Guía de recursos y actividades. Teresa LaSala, Jody Mcvitte y Suzanne Smith

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Foco: Presentación acerca del desarrollo del cerebro a lo largo del desarrollo evolutivo. Áreas del cerebro y sus funciones. Analogía entre el desarrollo del cerebro y la palma de la mano. Funciones de la corteza prefrontal y funcionamiento emocional. Estrés, enojo y funcionamiento cerebral. Recuperación del funcionamiento cerebral.

Descripción: Invitar a los y las participantes a recordar un momento en el que estuvieron muy molestos. Dar ejemplos. Presentar la una lámina, se sugiere la siguiente información:

Lámina:

Piensen en un momento en que estuvieron muy molestos: por ejemplo, cuando no les han dado un permiso o cuando alguien nos cambia los planes, nos deja plantadas (os), peleas con otros.

Tómense un tiempo cierren los ojos si eso los ayuda a recordar que hicieron
¿Cómo lo manejaron? ¿Qué dijeron e hicieron? ¿Tuvieron otra opción?

¿Les importó lo que la otra persona estaba pensando y sintiendo?

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 20 minutos.

Foco: Preguntas sobre experiencias de descontrol.

Descripción: Preguntar a los y las participantes si alguna vez se han descontrolado o han estado con alguien que se ha descontrolado. Pedir que compartan sus historias sin usar nombres.

Preguntarles si alguna vez han estado realmente molestos, si han hecho algo y luego se han cuestionado por qué lo hicieron. Explicar que cuando se pierde el control (hacer la analogía con la mano), la mejor forma de resolver el problema es calmarse. Tener en cuenta el funcionamiento de las neuronas espejo.

Solicitar a los participantes que realicen un dibujo que represente un momento de descontrol que hayan experimentado anteriormente.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 10 minutos. Síntesis de aprendizaje.

Descripción: Solicitar que expresen un aprendizaje central del desarrollo de la actividad.

Actividad 6: Si el tiempo fuera positivo



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos. Identificación de las técnicas que usan los y las participantes para calmarse.

Descripción: Preguntar a los y las estudiantes sobre las técnicas que usan para calmarse y obtener la compostura. Escribir la lista con sus ideas, utilizando cartulina, papelógrafo o pizarra para favorecer la visualización individual y colectiva.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos.

Foco: Diseñar una estrategia que les permita recuperar la calma y un funcionamiento cerebral que utilice todas las funciones.

Descripción: Se les explica a los y las estudiantes que es útil tener un lugar en la sala de clases, en casa, donde se puedan aclarar los sentimientos, guardar la calma y compostura. Poner énfasis que el lugar elegido, no es un sitio de castigo, sino un lugar para calmarse y sentirse mejor.

Presentar lámina y dar instrucciones:

Lámina 1:
¿Qué técnicas o herramientas uso para calmarme cuando me he descontrolado?
Anotar herramientas que salen en el grupo.

Conformar grupos de 3 personas y pedir que se realice una lluvia de ideas sobre:

- ¿Qué tipo de lugar se necesita para calmarse?
- ¿Cómo debiera ser ese lugar? Pensar en nombres para ese lugar.

Luego, debe ser presentado al grupo general. Cada uno en forma personal, puede pensar y elegir alguna idea de la lista que sea posible de ser llevada a la práctica. Luego, pedirles que hagan un plan para crear ese espacio en el colegio o en casa. Para esta parte del ejercicio se sugiere usar la siguiente lámina:

Lámina 2:
Diseña tu propio espacio de tiempo fuera positivo.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 20 minutos.

Reforzar la lista de cosas que se pueden hacer cuando una persona se descontrola. Ejemplo: respirar profundo 5 veces, ir al espacio que se ha creado para la calma.

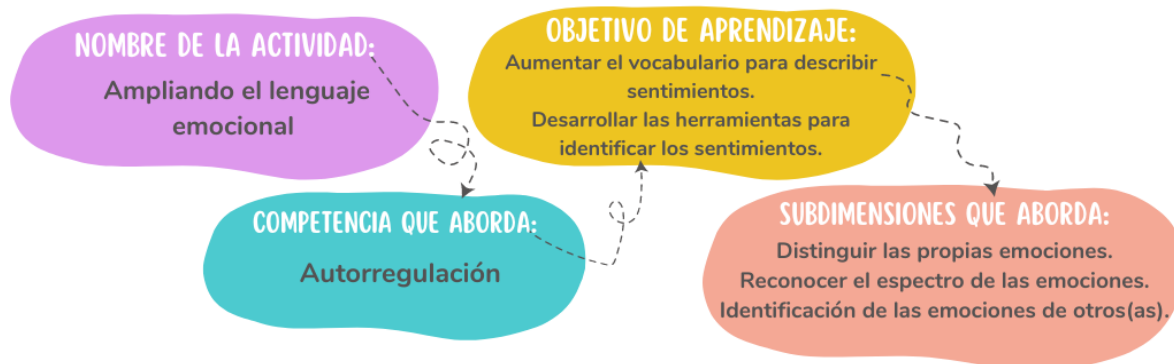
Descripción: Exponer las principales ideas que surgieron de las lluvias de ideas. Realizar presentaciones grupales de las principales ideas que fueron conversadas durante la actividad.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos. Pedirles que piensen cómo pondrán en práctica los espacios para la calma.

Descripción: En la bitácora deberán escribir el plan para realizar su lugar para la calma.

Actividad 7: Ampliando el lenguaje emocional



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos. Resaltar la importancia de las emociones para la vida.
Descripción: Invitar a los y las estudiantes a debatir sobre la importancia de las emociones.
Plantear la siguiente pregunta presentando la siguiente lámina:

Lámina 1:
¿Para qué y por qué son importantes las emociones?

El foco de la reflexión es orientar a que se evidencie la utilidad de las emociones, ya que permiten reconocer el peligro, permiten tener relaciones cercanas con otros. Realizar un debate basado en la pregunta planteada.

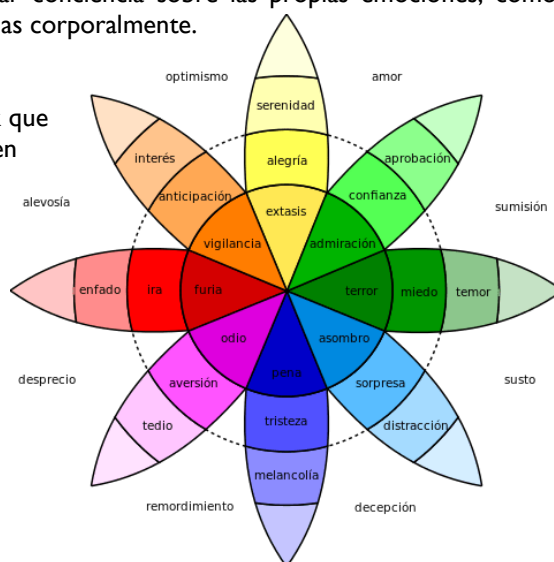
MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Foco: Exposición acerca de las emociones básicas del ser humano y la conexión entre las emociones, el cuerpo y la cognición. Enfatizar en la necesidad de tomar conciencia sobre las propias emociones, cómo nombrarlas, sentirlas corporalmente.

Se sugiere mostrar la Rueda de las Emociones de Plutchik que en el segundo círculo muestra las 8 emociones básicas y en los círculos anterior y posterior, muestra la gradualidad de las mismas, ya sea en un estado de mayor intensidad o de menor intensidad.

Uno de los logros de esta actividad es identificar la variedad emociones que experimentamos, todas las personas, independiente de la edad, sexo, género, etc. Además, es importante reconocer lo que sentimos y nombrarlo.



Se solicita a los participantes que, por cada emoción básica, asocien una palabra, que se acerque o describa (en su experiencia personal) dicha emoción. Es importante registrar las propuestas de cada participante en tarjetas de cartulinas y agruparlas por emoción. De manera de formar conjuntos por emoción, cada uno, con palabras significativas a las que asocian los participantes. Repetir este proceso para cada emoción básica.



Al terminar, se sugiere hacer una puesta en común utilizando las preguntas sugeridas en las siguientes láminas:



Lámina 2:

Expansión de la conciencia: Lluvia de palabras que podemos usar y nos conectan con la Alegría.

¿qué otras palabras podemos relacionar a esa emoción?

Lámina 3:

Expansión de la conciencia: Lluvia de palabras que podemos usar describir cuando sentimos Ira.

¿qué otras palabras podemos relacionar a esa emoción?

Lámina 5:

Expansión de la conciencia: Lluvia de palabras que podemos usar y me conectan con estar Triste.

¿qué otras palabras podemos relacionar a esta emoción?

Lámina 6:

Expansión de la conciencia: Lluvia de palabras que podemos usar para describir lo que significa sentir Miedo.

¿qué otras palabras podemos relacionar a este sentimiento?

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 10 minutos.

Descripción: Preguntar a los(as) estudiantes cómo se puede ayudar a identificar cada uno de las emociones. Explicar que concentrarse en las emociones básicas ayudará a solucionar este problema. Las sensaciones en los cuerpos pueden ayudar a diferenciar si la persona se siente molesta, feliz, triste o asustada.

Manifestar la analogía con un científico, quien realiza descubrimientos. La persona debe prestar atención a lo que está sucediendo dentro del cuerpo para descubrir cuales son las emociones que afloran.

Realizar presentaciones voluntarias de estudiantes para llevar a cabo esta parte.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 15 minutos.

Descripción: Los (as) participantes deberán elegir un sentimiento de la bolsa de tarjetas, el cual los(as) identifique más con la sesión. Utilizar como recurso de aprendizaje tarjetas con sentimientos y una bolsa.

Actividad 8: Estando en el mundo con conexión interior



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 15 minutos.

Foco: Para saber lo que le pasa al otro es necesario conectarse con los demás y con uno mismo. Por eso esta actividad se orienta a desarrollar operaciones mentales para darse cuenta de lo que siente el otro: Detener, atender, suspender los juicios y preguntar.

Descripción: Antes de comenzar, iniciar la actividad realizando dos ejercicios introductorios de atención donde los estudiantes deban desarrollar intensamente su sentido de observación, pero además de sintonización emocional

1.- Observa con atención e identifica las diferencias³



2.- Describe las posturas, gestos y emociones⁴



Posteriormente, continuar formulando las siguientes preguntas a responder en dialogo grupal ¿De qué manera se dan cuenta las personas cómo se sienten los demás?, ¿Qué se necesita para saber qué sienten los demás

³ Extraído de <https://depor.com/off-side/reto-viral-hoy-solo-tienes-un-minuto-para-encontrar-las-diez-diferencias-facebook-fb-face-virales-desafios-virales-redes-sociales-tendencias-trends-estados-unidos-usa-us-eeuu-mexico-mx-argentina-ar-peru-pe-espana-es-noticia/?foto=1>

⁴ Extraído de https://es.wikipedia.org/wiki/La_Gioconda

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 25 minutos.

Foco: Valorar el tomar conciencia plena, en el momento presente tener la capacidad de observar y sintonizar con el otro. Desarrollar la idea que el cuerpo y la mente funcionan interconectados.

Descripción: Primera parte de la actividad: Se le pide al grupo que se reúnan en parejas. Luego, se miran y un miembro de las parejas hace un cambio, cada compañero(a) debe identificar qué fue lo que cambió. Se van alternando hasta que hagan 5 cambios cada uno(a). Por ejemplo, una persona se puede cambiar el aro, anillo o pelo, sin que la otra persona lo vea. Insistir en que deben hacerlo con lo que tienen. Dar 5 minutos para el ejercicio y luego hacer una puesta en común:

¿De qué se dieron cuenta con este ejercicio? ¿Qué aprendieron?

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: El/la relator expone algunos antecedentes⁵ para favorecer la reflexión de los participantes. Se sugiere armar una presentación con la siguiente información:

Lámina 1: Estar presente

Para favorecer nuestro desarrollo emocional debemos poner atención a nuestro cuerpo y nuestra mente.

Debemos hacer un esfuerzo por suspender por unos instantes lo que estamos haciendo (dejar el celular, instagram, tik tok), paramos, luego respiramos y nos conectamos con nuestro cuerpo, con lo que sentimos, luego reflexionamos y decidimos que hacer o reflexionamos sobre ello.

Lámina 2: Mentalización.

Mentalizar que significa darnos cuenta que sentimos incluyendo nuestro cuerpo, pensamientos y emociones.

Lámina 3: El cerebro del corazón.

El corazón también tiene sabiduría y hoy la investigación en neurociencia demuestra que hay muchas conexiones que van desde el corazón al cerebro.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: La mente y cuerpo funcionan juntos y cuando se usan en conjunto, ambos fortalecen el cerebro y su desarrollo. Se necesitan momentos de calma, de atención y conexión con uno(a) mismo(a) para darse cuenta del potencial y usarlo en la autorregulación emocional y la mejora en las relaciones con los demás. Se solicita registrar en la bitácora sus reflexiones personales.

⁵ Se sugiere revisar el material:

Cómo Mantenerse Plenamente Presente - Por Eckhart Tolle: https://www.youtube.com/watch?v=_2FVKIE5RQ4

Mentalizar: <https://www.youtube.com/watch?v=oT8hKtVQVxU>

Conexión Cerebro – Corazón: <https://www.youtube.com/watch?v=h8tx4Z4ZCYs>

COMPETENCIA 3: EMPATÍA



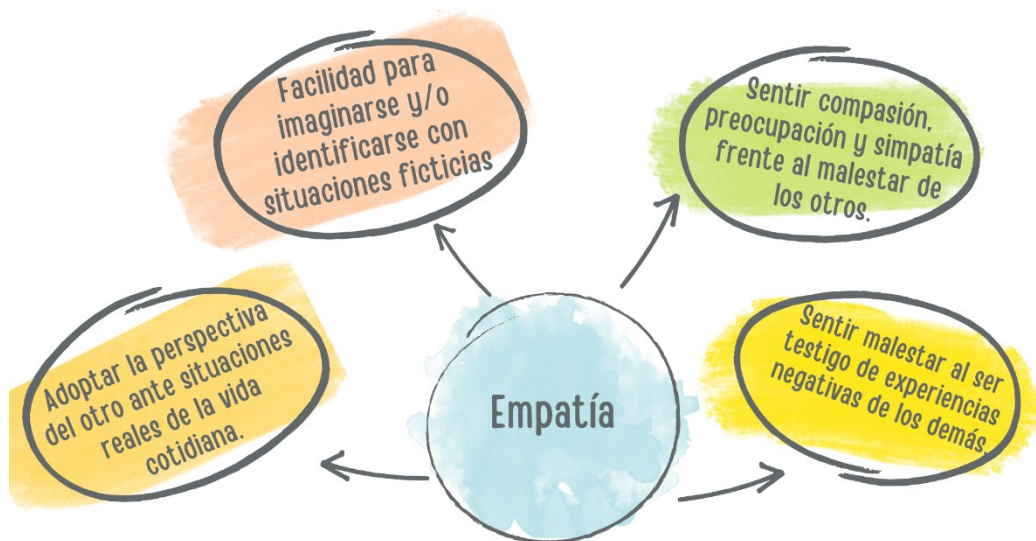
El abordaje y la conceptualización de la empatía son complejos a pesar de los esfuerzos de los investigadores para dar cuenta del concepto. Es deseable socialmente que un individuo pueda situarse en los estados mentales de los demás, pudiendo producir pensamientos o sentimientos que apoyan a estos últimos; que pueda participar en un intercambio emocional con los(as) otros(as) y pudiese estimular conductas beneficiosas; e incluso, que pudiera ayudar a los demás y establecer relaciones interpersonales positivas. Si bien, todos estos aspectos son componentes de la empatía, paralelamente operan otros fenómenos, competencias, habilidades y consensos culturales.

En sí, la empatía es un constructo teórico difícil de asir. Desde hace aproximadamente 200 años se ha teorizado sobre el fenómeno desde diversas corrientes de pensamiento, tales como: la filosofía, antropología filosófica, filosofía de la religión, teología, psicología, psiquiatría, psicología social, neurología, sociología, educación, y un largo etc. Las diferentes hipótesis sobre la empatía han enriquecido y profundizado el concepto, donde la discusión se ha centrado principalmente en la visión separada de los aspectos cognitivos y afectivos involucrados en estos procesos. Sin embargo, no es nuestra misión casarnos con una de estas perspectivas, más bien, nos enfocaremos en una visión integradora de estas, tal como propone Davis (1980), o, López-Pinto et al. (2008), estas últimas además postulan que ante cualquier caso lo más significativo en dicho proceso es la emoción experimentada por la persona objetivo, donde los procesos cognitivos involucrados son los denominados:

- Adopción de Perspectivas (AP), entendida como la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona) y
- Comprensión Emocional (CE), definida como la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales de otros)

Cabe señalar que los procesos cognitivos son la antesala de los afectivos, y sólo es posible hablar de empatía si se dan los procesos cognitivos, con o sin su correlato afectivo, siendo importante también considerar los factores disposicionales y la emoción que genera cada experiencia, por lo que no todos los individuos reaccionarían con el mismo grado de empatía, ante la misma situación Fernández (2008).

¿Qué es la empatía?



La empatía se posiciona como una de las principales habilidades y un factor importante en el desarrollo de pensamientos y comportamientos acordes a las normas sociales, ya que incluye la capacidad de entendimiento de claves situacionales y expresivas que poseen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional (Garaigordobil y García, 2006; Torres, Mateus y Brito, 2020).

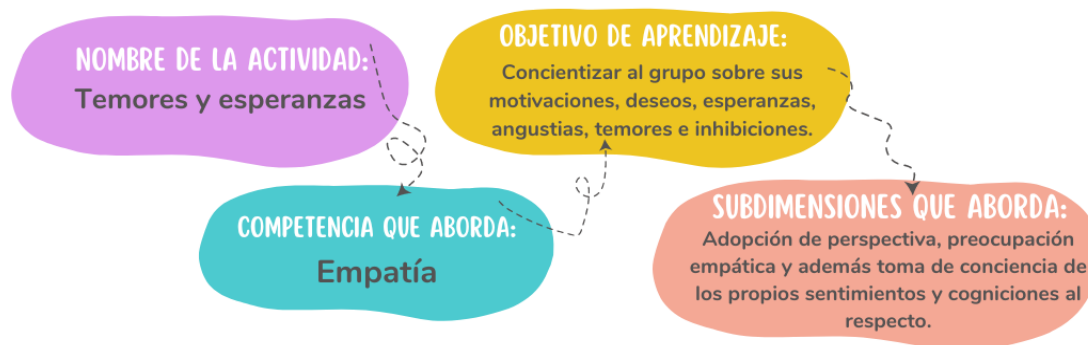
El desarrollo de la empatía se relaciona con la capacidad de escucha activa y comprensión de los demás, además de percibir con precisión sus emociones y sentimientos (Bisquerra y García, 2018). Este concepto se define como aquella capacidad para ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente, con lo cual, posee características de conducta prosocial ya que ayuda a aceptar lo diferente, favoreciendo así las interacciones sociales (Pérez, León y Coronado, 2017). De esta manera, la persona empática además puede identificar, anticiparse y afrontar resolutiveamente conflictos sociales y problemas interpersonales (Bisquerra y García, 2018), siendo pues una competencia importante de fortalecer en niñas, niños y jóvenes con el fin de buscar a través de ello, mejorar la convivencia en cualquier espacio donde ellos(as) se desenvuelvan.

Información útil en⁶:



⁶ Extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=EPqOEWwkXyo> y de https://www.youtube.com/watch?v=bclHr_pVkk8

Actividad 9: Temores y esperanzas



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 05 minutos.

Descripción: Se comienza indicando que todos(as), respecto a estos talleres del Programa Agentes de Cambio, tienen motivaciones, deseos, esperanzas, angustias, temores e inhibiciones. La actividad consiste en darse cuenta de los temores y esperanzas que cada uno tiene frente a una nueva situación.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos.

Descripción: En un primer momento, se formarán varios grupos de cinco personas, cada uno tendrá una hoja en blanco donde anotarán los temores y las esperanzas de cada integrante del grupo.

Recuerda tener a
disposición hojas y lápices
para el registro que hace
cada grupo.

Cada grupo tendrá un secretario que tomará nota de las respuestas de todos los integrantes del grupo. También un orador, que en el segundo momento haga la puesta en común, en un momento donde se reconfigure el grupo mayor original. Ahí, el orador, representando a su grupo, expresando sus temores y esperanzas respecto a este Programa Agentes de Cambio. En ese momento el/la relator registrará en la pizarra los temores y esperanzas de cada grupo y procederá con la reflexión. Para ello:



a) Ubicará en una balanza (imagen gráfica de balanza) las esperanzas y temores, ya que no sólo es necesario darnos cuenta que ambos están presentes, sino también del peso que tienen en nuestras decisiones.

b) Después se reflexionará sobre lo que le ocurre a las otras personas. Se busca que, por medio de la concientización de las propias esperanzas y deseos de los participantes, puedan llegar a Adoptar perspectiva del estado psicológico de los demás, por efecto espejo inicialmente y por racionalización posteriormente. Además, se busca en la segunda fase de grupos que, por medio de la preocupación empática, pudieran pensar las causas de sentimientos y pensamientos que no son compartidos.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: Para profundizar en el ejercicio, se reflexionará en el grupo grande respecto a la pregunta:

¿de dónde pueden provenir esas esperanzas y temores?

Para ello es importante favorecer el personal, experiencias anteriores, y las donde nos sentimos amenazados, situación, en base a las situaciones elementos amenazantes en la situación, a aprender a manejarlos y minimizar su las expectativas personales y de las necesidades que cada uno tiene, por ejemplo: de afecto, de protección, de reconocimiento, de apoyo, etc.



darse cuenta que vienen de nuestra historia dinámicas del grupo. Muchas veces las situaciones dependen de la interpretación que hacemos de la experimentadas en el pasado. Otras veces, hay darnos cuenta de ellos, su potencial incidencia nos ayuda

incidencia. De igual forma con las esperanzas, ellas hablan de

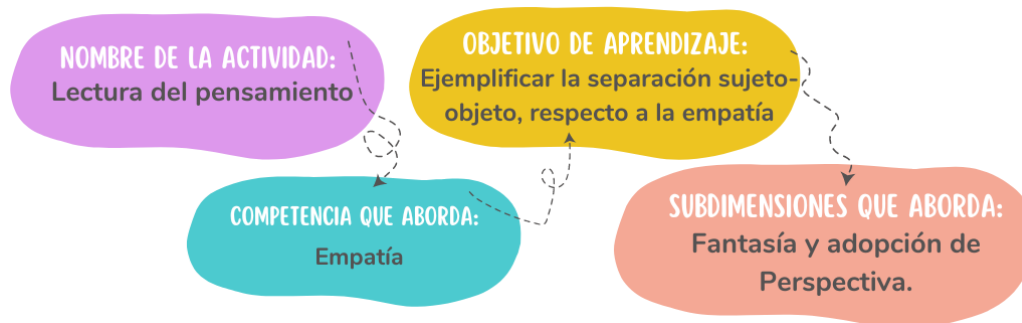
MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 05 minutos.

Descripción: Se reflexiona en torno a los propios sentimientos y pensamientos frente al curso, para posteriormente empatizar con los participantes, por medio de la adopción de perspectiva y/o preocupación empática.

Por último, comunicar que para algunos es más fácil ser empático *pensando al otro* y para otros, la empatía se produce *sintiendo al otro*.

Actividad 10: Lectura del pensamiento



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

Descripción: narrar la “Historia del hombre que buscaba un martillo” y preguntar ¿qué le paso al hombre? ¿leyó el pensamiento del vecino?

La historia del hombre que buscaba un martillo

Un hombre quería colgar unos cuadros en la pared de su casa, pero se dio cuenta que le hacía falta un martillo y él no tenía ninguno. Entonces decidió pedírselo prestado a su vecino, cuya casa estaba a medio kilómetro de la suya. Mientras iba en camino a casa del vecino, el hombre comenzó a darle vueltas en su cabeza, preguntándose si su vecino le prestaría la herramienta.

- ¿Será tan amable de prestarme un martillo?
- ¿Me lo va a prestar?

Pero empezó también a creer que, al ir a su casa, podía molestar a su vecino:

- Seguro que mi vecino está durmiendo la siesta y si llego, lo despierto se puede enojar
- Se iba diciendo
- eso le va a molestar
- seguramente, va a salir con rabia a abrirme la puerta
- ahhh de seguro me va a hablar mal y decir: ¡Qué %\$## que querí a esta hora!



Bueno -se dijo el hombre- entonces yo le voy a decir:

- ¿puedes prestarme tu martillo para colgar un cuadro?”

Mi vecino –continuaba pensando el hombre- me responderá con un ¡no! rotundo, como venganza por haberlo despertado de la siesta”, “me gritará:

- ¿Y para esa %&7\$# vení a molestarme?

Entre tanto pensamiento, nuestro hombre había llegado ya caminando hasta la puerta de su vecino. Llamó al timbre. Su vecino le abre y nuestro hombre, sin dejarle mediar palabra, le grita:

- ¿Sabí que?, ¡Métete el martillo por donde te quepa!

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos. Se formarán subgrupos de cinco a seis miembros cada uno. A continuación, se distribuirá una hoja en blanco para cada grupo, y se designará un secretario para anotar.

Cada grupo trabaja sobre la suposición de pensamientos en torno a 3 ejes.

¿Qué conclusión sacas de la historia?

¿Por qué el hombre actúa de forma agresiva con su vecino?

¿A ustedes les ha pasado algo similar al hombre? O ¿al vecino?

Una vez respondidas las preguntas en equipo, se pedirá que cada grupo que exprese el resultado de sus reflexiones. Éstas serán registradas por el/la relator en la pizarra para ver las reflexiones comunes y las diferentes frente al análisis de este caso.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 10 minutos. La historia ficticia puede ser exagerada, pero es un ejemplo de cómo se pueden manejar sentimientos y pensamientos.

Descripción: Preguntas de reflexión

¿Cómo se pueden manejar los sentimientos y pensamientos?

La reflexión vuelve a llevar al tema de la empatía, ya que es necesario encontrar otras alternativas al cumplimiento de un pensamiento, preguntando incluso a la otra persona para aclarar qué piensa o cuáles son sus intenciones. Eso da cuenta de la importancia de manejar los propios prejuicios y la necesidad de una comunicación asertiva⁷.

Ser empático(a) es comprender el marco de referencia interno del otro con precisión y con los componentes emocionales y significados que le pertenecen. Comprender si uno diluirse.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 05 minutos.

Descripción: Proponer la reflexión en la bitácora sobre ¿cómo yo puedo ser empático? ¿qué acciones más dan cuenta que actúo con empatía?

⁷ Referencia: <https://www.youtube.com/watch?v=QluU4sJTZDo>

Actividad 11: La agresión



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos. Se plantea al grupo la siguiente historia: “Miguel está jugando en el patio con una pelota y Jorge le empuja, le hace caer al suelo y le quita la pelota. Miguel intenta levantarse del suelo, pero Jorge le empuja de nuevo y vuelve a caer. Frente a la historia planteada:

¿Qué siente en esa situación?

¿Qué podría hacer?

Descripción: Mediante un ejemplo, que puede ser de la vida cotidiana escolar, en el que se presenta una doble agresión, se problematizará en el conocimiento de las propias emociones destructivas y la reflexión sobre los impulsos que las acompañan, ampliando el abanico de posibles respuestas no violentas, para incrementar el autocontrol en las situaciones conflictivas.

Te recomendamos proyectar en una presentación la historia escrita como un recurso de apoyo.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: Hacer una reflexión y respuesta individual, durante unos minutos. Luego, se dividirán en grupos de 5 estudiantes.

Hacer un listado de todas las posibles formas de responder a esta situación conflictiva en la que una persona es agredida gratuitamente, mediante una lluvia de ideas.

Cada equipo razonará sobre cuál solución es la más adecuada. Posteriormente, los grupos seleccionarán la forma de responder que consideren pertinente de compartir con todo el grupo. Puede suceder que no se llegue a un consenso, entonces se valorará resolver la situación o bien seleccionar una opción por votación o dejar el número de opciones que reflejen el sentir y comportamiento real del grupo.

Opcional: Cada equipo dramatiza una escena en la que se pone de relieve la solución que ha considerado más adecuada. (La dramatización debe contener la historia y la solución elegida).

Utiliza papelógrafo y plumones para la actividad

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 10 minutos.

Descripción: Existen numerosos estudios que refieren que la empatía tiene una relación inversa con la agresión y la violencia. Reflexionar acerca de las veces en que se podría haber evitado resolver problemas de manera agresiva, motivando el autocontrol.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 05 minutos.

Descripción: Indicar en un concepto el desarrollo de la actividad.

Actividad 12: Trueque de un secreto



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 20 minutos. Se le entregará a cada miembro una hoja y se le pedirá que en unas breves líneas escriba las dificultades que siente para relacionarse con las demás personas o las dificultades que tiene para participar activamente en un grupo.

Descripción: Una vez escritas las dificultades, se conformarán parejas y en conjunto con un(a) compañero(a) se buscará una posible solución, intentando conectar antes con los sentimientos de este. Muchos de los problemas pueden ser diferentes, por lo que el grado de malestar personal puede ser mayor o menor.

Recurso:
Una hoja en blanco para cada participante lápices y pizarra. Deberás contar con un Espacio amplio para el desarrollo de la actividad.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos.

Descripción: Luego, se recogerán todas las hojas, se mezclarán y se devolverá una hoja a cada participante. Pero, cada integrante deberá asumir la frase de la hoja como propia, esforzándose por comprender el sentimiento y pensar una posible solución, sin saber a quién corresponde.

Uno a uno, los participantes leerán en voz alta la frase de su hoja como si fuese suya y también deberá proponer la solución (para esto es una buena técnica utilizar la primera persona “Yo”).

Durante la dinámica es conveniente no debatir ni cuestionar las exposiciones. Tampoco es necesario identificar a quienes escribieron las frases, aunque si alguien desea decirlo al finalizar la actividad (en el momento de reflexión), no hay problema.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 10 minutos.

Descripción: Preguntas para reflexionar y comentar al grupo:

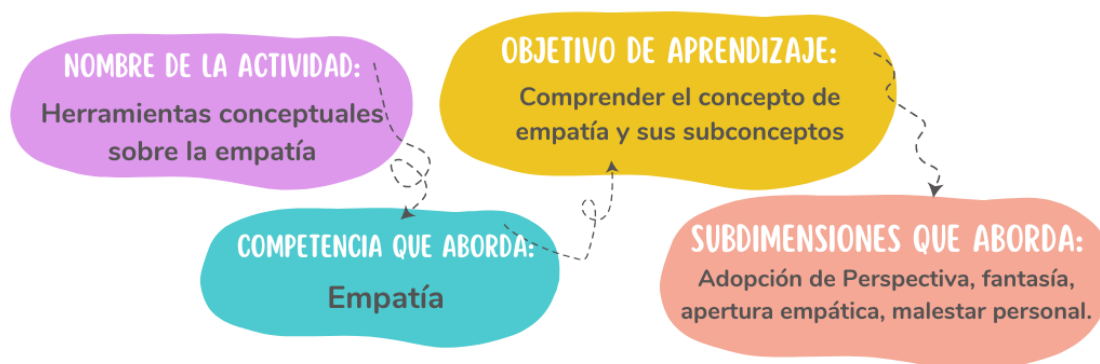
- ¿Cómo se sintieron al contar las dificultades?
- ¿Sentiste que comprendías el problema de la otra persona?
- ¿Creen que el grupo puede solucionarlas o son problemas individuales?
- ¿Cómo se sintieron cuándo escucharon su problema contado por otra persona?
- ¿Crees que quien contó tu problema lo comprendió?
- ¿Te ayuda la solución que se planteó para tu dificultad?
- ¿Alguno sintió que compartía los problemas escritos por otros?
- ¿Creen que el grupo es el mismo después de esta actividad?
¿Cambió algo?

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 05 minutos.

Descripción: De manera voluntaria algunos de los participantes expresan que es lo que más les gustó de la actividad desarrollada.

Actividad 13: Herramientas conceptuales sobre empatía

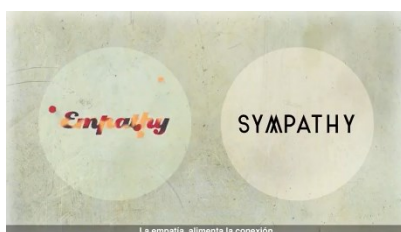


MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 20 minutos.

Descripción: Se mostrará el video: La diferencia entre la empatía y la simpatía. Luego, se problematiza sobre la empatía con los participantes.

<https://www.youtube.com/watch?v=CZavunnAUIg>



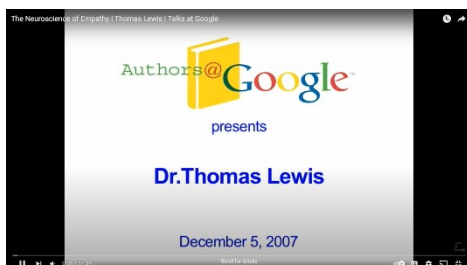
Posteriormente Se realiza una breve exposición por parte del relator/a sobre la empatía para entregar un marco conceptual a los educandos. De esta manera, se pueda racionalizar e intelectualizar sobre las actividades y contenidos de la capacitación.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos.

Descripción: Se entregará información sobre la historia y conceptualización del concepto. Definiendo la competencia de empatía y sus subconceptos.

Se hará una traducción y síntesis del video:



The Neuroscience of Empathy del Dr. Thomas Lewis. Dicho video, en líneas generales aborda inicialmente la empatía desde un punto de vista evolutivo y filogenético en las especies animales, para luego situar las tres zonas cerebrales que intervienen en la empatía. Así como, diferencia de género al respecto y cuadros psiquiátricos que presentan disfunciones en cuanto a “ser empático”.

<https://www.youtube.com/watch?v=I-T2GsG0IIE>

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 05 minutos.

Descripción: Se permitirá una reflexión sobre todos los temas tratados en esta fase, de manera abierta por parte de los participantes.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 05 minutos.

Descripción: Apreciaciones generales. Se sugiere registrar en la bitácora su visión sobre la empatía y la diferencia con simpatía.

Actividad 14: Los Papalagi I y II



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 20 minutos. Se leerán dos escritos sobre los Papalagi.
Descripción: Se leerá el primer texto de manera clara y modulada.

Escrito n° I: Papalagi I

Los Papalagi viven como los crustáceos, en sus casas de hormigón. Viven entre las piedras, del mismo modo que un ciempiés; viven dentro de las grietas de la lava. Hay piedras sobre él, alrededor de él y bajo él. Su cabaña parece una canasta de piedra. Una canasta con agujeros y dividida en cubículos.

Solo por un punto puedes entrar y abandonar estas moradas. Los Papalagi llaman a este punto la entrada, cuando se usa para entrar en la cabaña y la salida cuando se deja, aunque es el mismo y único punto. Atada a este punto hay un ala de madera enorme que uno debe empujar fuertemente hacia un lado para poder entrar. Pero esto es solo el principio; muchas alas de madera tienen que ser empujadas antes de encontrar la que verdaderamente da al interior de la choza.

En la mayoría de estas cabañas vive más gente que en un poblado entero de Samoa. Por consiguiente, cuando devuelves a alguien la visita, debes saber el nombre exacto de la aiga que quieres ver, ya que cada aiga tiene su parte propia en la canasta de piedra para vivir: la superior o la inferior, la central o la de la derecha, la izquierda o la de enfrente.

A menudo, un aiga no sabe nada de la otra aiga, aunque sólo estén separadas por una pared de piedra y no por Manono, Apolina o Sauaiis.

Generalmente, apenas conocen los nombres de los otros y cuando se encuentran en el agujero por el que pasan furtivamente, se saludan con un corto movimiento de la cabeza o gruñen como insectos hostiles, como si estuvieran enfadados por vivir tan cerca.

Cuando un aiga vive en la parte más alta de todo, justo debajo del tejado de la choza, el que quiera visitarlos debe escalar muchas ramas que conducen arriba, en círculo o en zigzag, hasta que se llega a un sitio donde el nombre de la aiga está escrito en la pared. Entonces, ve delante de sus ojos una elegante imitación de una glándula pectoral femenina, que cuando la aprieta emite un grito que llama a la aiga. La aiga mira por un pequeño atisbadero para ver si es un enemigo el que ha tocado la glándula; en ese caso, no abrirá. Pero si ve a un amigo, desata el ala de madera y abre de un tirón. Así el invitado puede entrar en la verdadera cabaña a través de la abertura.

Incluso esta cabaña está dividida por paredes de piedra en pequeños cubículos. Para pasar de una parte a otra, entras en cubículos cada vez más pequeños. Cada cubículo, llamado habitación por los Papalagi, tiene un agujero en la pared y los mayores a veces tienen dos o tres para dejar pasar la luz. Estos agujeros están tapados con una pieza de vidrio que puede ser movida cuando ha de entrar aire fresco en la habitación, lo cual es muy necesario. Hay también muchos cubículos sin agujeros para la luz y el aire.

La gente como nosotros se sofocaría rápidamente en canastas como éstas, porque no hay nunca una brisa fresca como en una choza samoana. Los humos de las chozas cuando cocinan tampoco pueden salir. La mayor parte del tiempo el aire que viene de afuera no es mucho mejor. Es difícil entender que la gente sobreviva en estas circunstancias, que no se conviertan por deseo en pájaros, les crezcan las alas y vuelen para buscar el sol y el aire fresco. Pero los Papalagi son muy aficionados a sus canastas de piedra y ni siquiera sienten lo malas que son.

Escrito n° 2: Los Papalagi II

Los Papalagi tienen una manera extrañamente confusa de pensar. Siempre se están devanando los sesos, para sacar mayores provechos y bienes de las cosas, pero su consideración no es por humanidad, sino sólo por el interés de una simple persona y esa persona son ellos mismos.

Cuando alguien dice: «Mi cabeza me pertenece a mí y a nadie más que a mí», tiene mucha razón y nadie puede decir nada en contra de esto. En este aspecto el Papalagi y yo compartimos puntos de vista. Pero cuando él continúa: «La palmera es mía», sólo porque ese árbol crece delante de su cabaña, entonces se comporta como si él mismo hiciera crecer la palmera. Pero esa palmera no pertenece a nadie. ¡A nadie! Es la mano de Dios la que nos la ha proporcionado del suelo. Dios tiene muchas manos. Cada árbol, cada hoja de hierba, el mar, el cielo y las nubes que flotan en él, todos son las manos de Dios. Podemos usarla para nuestro placer, pero nunca podemos decir: «La mano de Dios es mi mano». Sin embargo, esto hacen los Papalagi.

En nuestro idioma «lau» significa «mío», pero también significa «tuyo». Es casi la misma cosa. Pero en el idioma de los Papalagi es difícil encontrar dos palabras que difieran tanto en significado como «mío» y «tuyo». Mío, significa que algo me pertenece por entero a mí. Tuyo, significa que algo pertenece por entero a otro. Es la razón por la que el Papalagi llama a todo lo que está cerca de su casa «mío». Nadie tiene derecho a ello más que él. Cuando visitas a un Papalagi y ves algo allí, un árbol o una fruta, madera, agua o un montón de basura, siempre hay alguien alrededor para decir: «Es mío y que no te coja tomando algo de mi propiedad». Incluso si tocas algo empezará a berrear y te llamará ladrón. Ésta es la peor maldición que conoce. Y solamente porque te has atrevido a tocar el «suyo» de otro hombre. Su amigo y los criados del jefe vendrán corriendo, te pondrán cadenas, te echarán a la más sombría pfui-pfui y la gente te despreciará durante el resto de tu vida.

Actualmente para impedir que la gente toque cosas que alguien ha declarado suyas, se ha presentado una ley que concrete qué es suyo y qué es mío. Y hay gente en Europa que gasta su vida entera prestando atención a que no se quiebre esa ley, que no se quite nada al Papalagi que ha declarado que aquello es suyo. De esa manera, los Papalagi quieren dar la impresión de que tienen derecho real sobre esas cosas, como si Dios hubiera regalado sus cosas para siempre. Como si las palmeras, las flores, los árboles, el mar, el aire y las nubes fueran realmente de su propiedad. (...)

Pero, Dios ha impuesto un castigo más pesado que el miedo a los Papalagi: ha creado la lucha entre aquellos que tienen poco o nada y aquellos que lo tienen todo. Esta batalla es dura y violenta y hace estragos día y noche. Es una disputa que todo el mundo sufre y que devora la alegría de vivir. Aquellos que tienen mucho deberían dar una parte, pero no quieren hacerlo. Los que no tienen quieren también algo, pero no consiguen nada. (...)

¡Hermanos!, ¿Cuál es vuestra opinión de un hombre que tiene una gran casa, suficientemente grande para alojar a un pueblo samoano en su totalidad, y que no permite a un viajero pasar la noche bajo su techo? ¿Qué pensarías de un hombre que tiene un manojo

entero de plátanos en sus manos y que no está dispuesto a dar ni siquiera una simple fruta al hambriento que le implora? Puedo ver la ira fulgurando en vuestros ojos y el desprecio que viene a vuestros labios. Sabed entonces, que el Papalagi actúa de este modo cada hora, cada día. Incluso si tiene cien esteras, no dará siquiera una a su hermano que no tiene ninguna. No, él incluso reprocha a su hermano por no tener ninguna. Si su choza está repleta de comida hasta el techo, tanta que él y su aiga no se la pueden comer en años, no buscará a su hermano que no tiene nada para comer y se ve pálido y hambriento. Y hay muchos Papalagi pálidos y hambrientos.

Recurso:

Puedes apoyarte visualmente con imágenes que acompañen las historias o con la proyección de los textos. Puedes acompañar la lectura de los textos con música o efectos de sonido.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos.

Descripción: Una vez leído el texto I, se conformarán grupos de 3 o 5 participantes, pidiéndoles que discutan el texto para comparar la concepción de vida que tienen ellos, respecto a la de los Papalagi. Luego, se pide que cada grupo sintetice la conversación y discuta sus reflexiones, especialmente si han llegado a acuerdos, puntos en común o puntos

diferentes.

Lo mismo se hará con el segundo texto (se sugiere optar por uno de los dos textos). Con este texto, también se harán grupos nuevamente de 3 o 5 participantes. Se pide que discutan el texto comparando la concepción social, de la naturaleza y las leyes que tenemos en nuestro país, respecto a la de los Papalagi.

Posteriormente, cada grupo sintetiza la conversación, compara y discute sus reflexiones.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 10 minutos.

Foco: interesa que el ejercicio de contraste permita adoptar una perspectiva propia, y ponerla en diálogo con la de otras personas, aceptando los diversos puntos de vista, expectativas y experiencias.

Descripción: Reflexionar entre los participantes acerca de la manera de dialogar que tenemos, de manera de ser empáticos frente a la visión de los otros. Algunas preguntas que favorecen la reflexión son:

- ¿escuche a mi compañero/a cuando dio su punto de vista o lo juzgue o me burle de su visión?
- ¿cuánto valora las experiencias diferentes de vida y las expectativas distintas a las mías que tienen mis compañeros?

MOMENTO 4 DE CIERRE

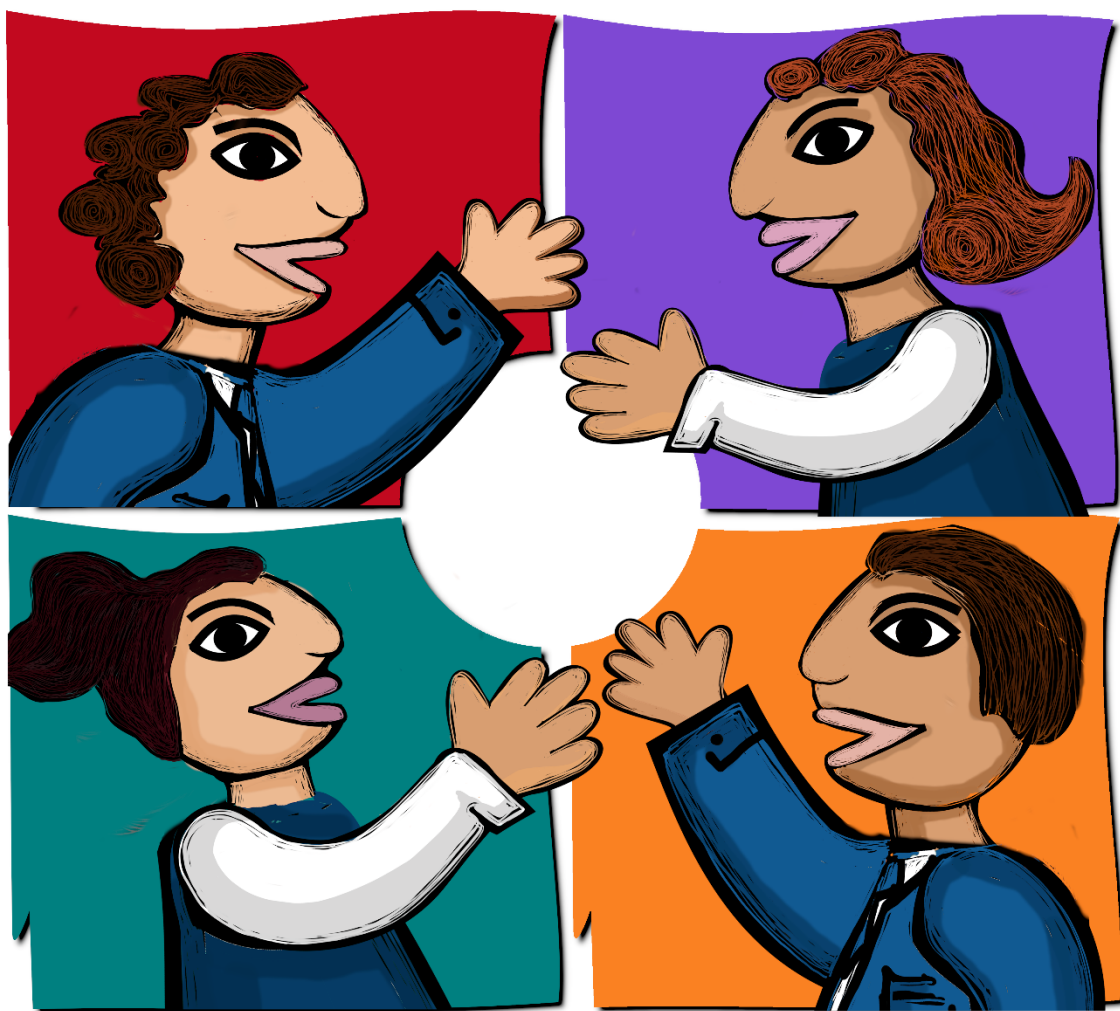
Duración: 05 minutos.

Descripción:

Al terminar la actividad pedir a cada participante que voluntariamente quiera hablar, que mencione en una palabra algunas características que más llamaron la atención de los Papalagi.

Además, sugerir reflexionar en su bitácora sobre la siguiente pregunta ¿cuánto acepto y valoro la visión de otras personas?

COMPETENCIA 4: COMUNICACIÓN



La comunicación es inherente a la vida humana y nos define como especie social (Watzlawick et al., 1985). Es más, la posibilidad de evolución de los seres humanos ocurre cuando aparece el conversar “es el modo de vida homínido lo que hace posible el lenguaje y es el amor, como la emoción que constituye el espacio de acciones en que se da el modo de vivir homínido, la emoción central en la historia evolutiva que nos da origen” (Maturana, 2006, p. 98).

Algunas de las características de la comunicación humana son:

- *Toda acción humana es comunicación*: Una de las características de la comunicación es la omnipresencia, siempre se está comunicando, toda conducta es comunicación. Desde esta perspectiva, ya no se piensa en la comunicación como una triada emisor-mensaje-receptor, sino que se entiende como “un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta -verbal, tonal, postural, contextual, etc.- todos los cuales limitan el significado de los otros” (Watzlawick et al., 1985, p.50). Lo anterior es especialmente relevante en el trabajo con adolescentes, puesto que los silencios, gestos y movimientos corporales tienen el valor de “mensajes” que deben ser reconocidos y retroalimentados.
- *Comunicación es más que información*: La comunicación humana no sería el equivalente a contenido o información, sino que, necesariamente, esa información involucra una relación entre el hablante y el oyente. El medio en el que el mensaje se encuentra imbricado es complejo, más complejo que solo un código. Es un lenguaje una función, una cultura en las cuales los actores involucrados se encuentran imbricados.
- *La comunicación es cognitiva, corporal y emocional*. Toda comunicación tiene un aspecto de contenido o información (lenguajear) y un aspecto de relación (emocionar), donde es este último el que determina o clasifica el contenido (Watzlawick et al., 1985). Por ejemplo, si se le dice a los/as estudiantes: “Ustedes terminarán matándome”, es la expresión corporal la que determina si efectivamente la persona se está muriendo o si está exagerando o bromeando respecto de sus conductas. Esta comunicación (expresión corporal en el ejemplo) acerca de la comunicación se conoce como metacomunicación. Según la teoría de la comunicación humana, la capacidad para metacomunicarse es una condición sine qua non para la comunicación eficaz (Watzlawick et al., 1985).

Las emociones son fundamentales porque guían la comunicación y se manifiestan a través del cuerpo: el tono de voz, los gestos, la postura corporal, la mirada, entre otros. Gran parte de la comunicación humana, y los mensajes que se transmiten en ella, ocurre a nivel no verbal (Galloway, 1977; Schore y Schore, 2008). El contenido verbal del mensaje se puede ver reforzado, modificado o anulado dependiendo de la coherencia con el lenguaje no verbal: “El lenguaje no verbal puede transmitir a los alumnos coherencia o no en los mensajes lanzados por el profesor, así como predisponer emocionalmente a los mismos para el resto del tiempo de clase” (Rodríguez et al., 2013).

Pensar la comunicación en términos de sistema, permite incorporar la concepción de intercambio bidireccional, circularidad y movimiento. Debido a que siempre se está comunicando, es imposible determinar un inicio al proceso comunicativo y, por tanto, un fin del mismo. Para Úrsula K. Le Guin, el conversar, es decir hablar y escuchar a otro/a y viceversa, se asemeja al proceso de reproducción de las amebas:

Cuando la ameba A y la ameba B intercambian “información” genética, ellas literalmente se dan una a otra, partes internas de sus cuerpos, a través de un canal o puente hecho de partes externas del mismo. Ellas permanecen por un rato enviándose trozos de sí mismas ida y vuelta, mutuamente respondiendo una a otra.

Esto es muy similar a cuando las personas se unen y se dan entre sí partes de sí mismos- partes íntimas, de la mente no del cuerpo- cuando hablan y escuchan. (Puedes ver por qué uso el sexo de la ameba y no el humano como analogía: en el sexo humano heterosexual, los trozos van hacia un lado. El sexo humano es más una conferencia que una conversación. El sexo de las amebas es verdaderamente mutuo, porque las amebas no tienen género ni jerarquía).

Dos amebas apareándose o dos personas conversando forman una comunidad de dos. Las personas somos capaces de formar comunidades de muchos enviando y recibiendo partes de nosotros y de otros de un lado a otro en continuo movimiento, a través de, en otras palabras, hablar y escuchar (traducción personal) (Le Guin, 2004, p. 159).

Entonces, la comunicación es la urdiembre de un sistema complejo en continuo movimiento, que va formando redes de conversaciones (redes de coordinaciones de acciones y emociones) que constituyen todos nuestros ámbitos de la existencia (Maturana, 2006; Echeverría, 2017).

¿Qué es la Comunicación Efectiva?



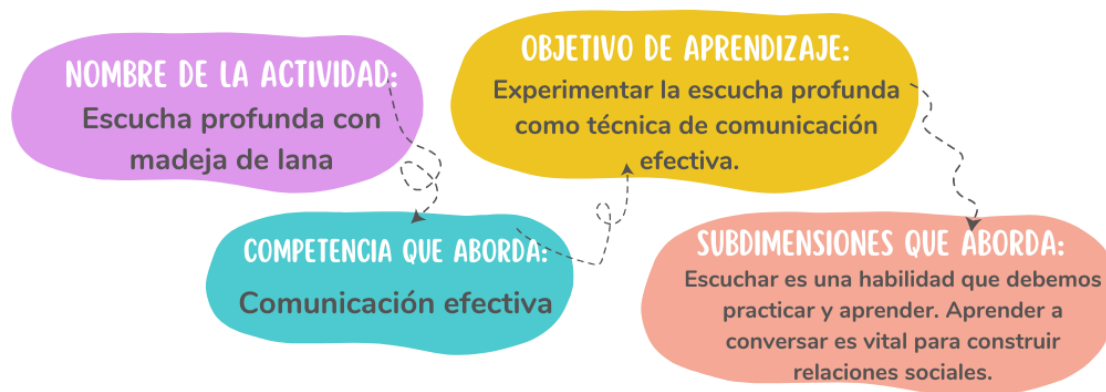
En una perspectiva comunicacional dialógica, resulta tan importante el hablante como el rol del escuchante o escuchador(a). Quien escucha tiene un rol fundamental en la posibilidad de reconocer al otro(a), como otro(a) válido y de problematizar, nutrir y procesar lo narrado tanto para sí mismo(a) como para el otro(a).

Para tener una escucha efectiva, se necesita tiempo y espacio. El tiempo de la escucha debe ser el suficiente para dejar aparecer al otro(a) (Maturana y Dávila, 2008), es un tiempo destinado a escuchar sin interrumpir, sin expectativas, sin impaciencia y con curiosidad y candor. El/la otro(a) aparece cuando es capaz de conectar con su interior y develar su propio ser. El espacio debe ser un espacio protegido donde las personas que participan se sientan seguras, contenidas y cómodas.

Los principales obstáculos de la escucha profunda son:

- El ego, que prefiere contar la propia historia y no escuchar la del otro(a): "A mí también me ocurrió una vez ..."
- La necesidad de plantear respuestas o soluciones de acuerdo al rol: "Te recomiendo hacer esto" "Yo en tu lugar haría tal cosa" "Tienes que hacer esto".
- La carencia de interés genuino y curiosidad por conocer al otro(a).

Actividad 15: Escucha profunda con madeja de lana



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 15 minutos.

Descripción: Se establecen las reglas del espacio: confianza mutua, respeto, igualdad. Se expone acerca de la Escucha profunda, el/la relator da ejemplos, en lo posible actuados para que se puedan visualizar de mejor manera. Se define lo que es escucha profunda y sus características, para las que se sugiere hacer una presentación con los siguientes contenidos:

Escucha Profunda

Es la capacidad personal para escuchar a la otra persona, comprendiendo tanto el significado de las palabras como de las emociones presentes en el acto comunicativo (Rogers y Farson). Por tanto, dado que el mensaje es textual (contenido) y emoción, la respuesta de quien escucha debe ser de igual forma. Cuando uno escucha y percibe el contenido y la emoción, no solo codifica palabras, también gestos y corporalidad, ya que la comunicación es principalmente no verbal.

Las 5 principales características son

- 1.- Al escuchar no se juzga al otro, ni sacar conclusiones propias anticipadas.
- 2.- Escuchar no implica posteriormente hablar, ni dar consejos, especialmente cuando la otra persona no lo pide y solo quiere expresarse con alguien de confianza.
- 3.- Escuchar con profundidad implica estar entregado a la comunicación con otro y no interrumpir. Solo participar repitiendo lo que otra persona, de forma de acoger su discurso.
- 4.- Una escucha profunda implica conexión emocional, por tanto, suelen darse reacciones corporales – emocionales de acogida, contención, cariño.
- 5.- Respeta los silencios y pausas de la otra persona.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: Durante 5 minutos una persona hablará (contará una historia, un pensamiento, un problema, etc.) la otra persona deberá escuchar, sin interrumpir, mientras escucha,

toma la punta de la lana y comienza a enrollar una madeja. La persona que escucha puede comunicar con la mirada, moviendo la cabeza, pero no con palabras.

Pasados los 5 minutos, se cambian los roles y se replica la actividad.



MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: Se reflexiona acerca de la experiencia. Se les pregunta a los participantes:

- ¿Habías escuchado de esa forma antes?
- ¿Qué aprendiste?
- ¿Qué fue lo más difícil?

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se refuerza la importancia de la escucha profunda en la comunicación efectiva y los aprendizajes realizados por los(as) participantes. Se invita a completar la bitácora.

Actividad 16: El Elefante y los ratones ciegos



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se introduce la actividad hablando acerca de la comunicación y su respectivo proceso. Se recomienda llevar una presentación o poster con los principales elementos.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: Al iniciar la actividad se establecen las reglas del espacio: confianza mutua, respeto, igualdad. Luego, se solicita que se reúnan en grupos.

En el centro del espacio físico se dispone de una caja con 3 objetos en su interior, éstos no se pueden ver, solo tocar.



Cada persona debe vendar sus ojos y caminar hacia el centro del espacio donde se encuentra la caja, para tocar los 3 objetos, luego vuelven a su silla (no pueden comentar con otra persona). Deben hacerse una idea de los objetos que tocaron.

Una vez que todas las personas tocaron los objetos, los objetos se sacan a la vista de todos(as).

Cada persona comenta en el grupo cuál fue su idea mental de cada objeto.



Materiales:

Vendas oscuras. Una caja. Tres objetos extraños, de difícil reconocimiento, por ejemplo: un caleidoscopio, algún instrumento, una escultura.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 20 minutos.

Descripción: Se comenta en grupo la experiencia. Se generan interrogantes:

- ¿Basta con tocar un objeto para conocerlo?
- ¿Cuál es la información que necesitamos para hacernos una idea que se acerque a la realidad?
- ¿Te ha ocurrido algo similar?

Además, es importante que reflexionen sobre ¿Qué diferencias hay entre ver, mirar y observar algo?



MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: El/la relator/a refuerza la importancia de observar con atención para poder recibir mayor información sobre las situaciones en las que interactuamos y los espacios que ocupamos, que son clave para situar el acto comunicativo en un contexto.

Actividad 17: Tras la huella del chisme



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se inicia la actividad con una introducción acerca de la comunicación como un sistema de relaciones.

Se enfatiza en la idea de redes de comunicación haciendo un símil a redes eléctricas, redes neurológicas, redes informáticas, por donde transita un elemento intangible pero concreto que es la comunicación.



MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: La actividad se trabaja de forma grupal, conformando grupos impares de 5 a 7 personas que se conozcan entre sí. A cada grupo se les entrega materiales (Papeles de colores (notas adhesivas), pegamento o stickers.).

Tomando como base la experiencia de cada grupo, se debe elegir “un chisme”⁸ que todos conozcan. Luego, en el papelógrafo se hará un seguimiento del chisme, quién le contó a quién, etc. Se debe hacer el mapa desde el hoy hacia el inicio posible del chisme. Anotando el recorrido, las personas y lugares involucrados.



Papelógrafo:

Seguimiento de la historia del chisme y cada persona, en el orden donde corrió el chisme responderá dos preguntas que registrarán en el papelógrafo:

¿Qué escuche? ¿Qué dije?

⁸ Imagen extraída de <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/chisme-por-que-nos-gusta-tanto-y-sus-beneficios/614111/>

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: Se vuelven a unir los grupos en una plenaria (circular) y cada grupo presenta su Mapa del Chisme.

Luego se genera una reflexión grupal en base a las siguientes preguntas:



- ¿Cómo viaja la información?
- ¿Qué consecuencias genera el chisme?
- ¿Se puede controlar la información?, ¿Se puede reparar el daño ocasionado cuando el chisme se transforma y distorsiona la realidad?
- ¿Volverías a participar en un Chisme?

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se refuerzan los conceptos de sistema y movimiento. Luego, se les invita a completar su bitácora personal.

Actividad 18: Desafío en silencio



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se hace una introducción relacionada con la comunicación y las diferentes conductas. Toda conducta es comunicación. Se plantean interrogantes como **¿Existe la imposibilidad de no comunicar?**

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: Se arman 2 grupos: un grupo observador, el cual será llamado el Grupo O y otro grupo ejecutor, que será llamado el Grupo E. Una vez que el grupo O haya realizado la actividad, se cambiará de roles con el grupo E.

El grupo que ejecuta (E) en 5 minutos se pondrá de acuerdo para lograr el desafío: debe tratar de no comunicar al otro grupo lo que están haciendo (se puede planear una escena humorística, triste, lo que el grupo desee, pero el objetivo es que el otro grupo no se dé cuenta lo que están haciendo, puede hacerlo con mímica⁹ u otra manera, siempre en silencio). Para ello, tendrán 5 minutos de presentación.



Mientras el grupo E expone su escena, el grupo O anota lo que percibe que el grupo E está comunicando. Terminado los 5' se cambian los roles y el grupo O se encarga de ejecutar una escena y el grupo E anota lo que observa. El segundo equipo también tendrá 5 minutos para ponerse de acuerdo y 5 minutos de presentación.

⁹ Imagen extraída de <https://www.labranza-temuco.cl/wp-content/uploads/2020/07/adsa.jpg>

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 10 minutos.

Descripción: Una vez finalizada la actividad, ambos grupos reflexionan:

- ¿Es posible no comunicar?
- ¿Por qué no es posible?
- ¿Resultó fácil realizar la actividad?

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se refuerza el concepto de omnipresencia de la comunicación en la vida humana.

Al terminar se le solicita a los y las estudiantes que anoten sus impresiones y reflexiones acerca de la actividad en la bitácora.

Actividad 19: Me dijeron que no era bueno(a)



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos. Explicar el concepto de Performatividad del lenguaje.
Descripción: La actividad se puede trabajar de forma individual.
Seguir las reglas de encuadre según la siguiente lámina:

Lámina 1:

Respeto a todas las personas
Confidencialidad
Espacio Seguro
Escucha Profunda
Igualdad

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

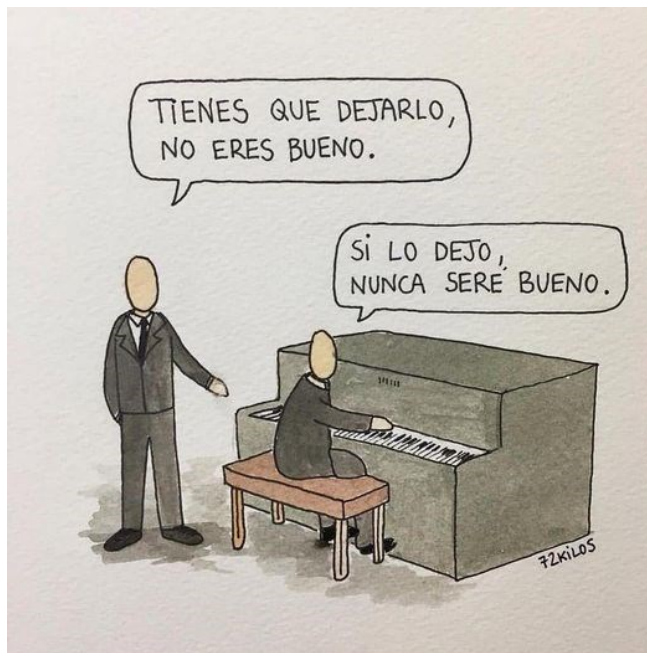
Duración: 20 minutos.

Descripción: A partir de la actividad anterior “El poder de las palabras” se pide a los(as) participantes que

escriban en un papel o en su bitácora, alguna experiencia relacionada con palabras que hayan calificado la forma de ser o algún momento de su vida en particular, que hoy recuerden.

Por ejemplo: “Eres flojo(a)”, “Eres un caso perdido”, “No eres bueno(a) para las matemáticas”, “Eres tonto(a)” o “Eres perfecto(a)”, “Tú lo puedes hacer”, “Eres inteligente”.

Los participantes de manera individual, deben escribir la situación y cómo se sintieron al respecto en la bitácora, papel o cuadernillo. No es necesario compartir esa experiencia con el resto del grupo.



MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: Luego se genera un círculo de confianza que permita la reflexión conjunta. Algunas preguntas que facilitan este momento son:

- ¿Cómo las palabras de nuestros seres queridos han afectado nuestra vida?
- ¿Qué podemos hacer al respecto?
- ¿Podemos cambiar esto?

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se propone utilizar la bitácora para realizar registro de las reflexiones grupales

COMPETENCIA 5: PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO



Cada día resulta más relevante el cómo convivimos en la sociedad y cómo construimos una cultura para la paz, que favorezca el ejercicio de derechos, y de las garantías necesarias para el desarrollo de todas las personas y para la cohesión social (Ascorra et al., 2016; López, 2014). En ese contexto, la participación es un fundamento para la ciudadanía y la democracia (De la Concepción, 2015). Promover la participación de las niñeces y juventudes ha sido reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), donde se reconoce que el derecho a la participación de niños y niñas es uno de los pilares fundamentales de la sociedad, debido a que, sin la contribución activa de niños, niñas y adolescentes en el proceso educativo, la idea de educación sería incoherente con sus propios lineamientos (Biesta y Boqué, 2018; Ruz, 2006).

El concepto de participación educativa cuenta con un gran sustento en la literatura, pero su vínculo más directo está asociado a la participación ciudadana. En este sentido, se espera que los estudiantes en sus espacios escolares puedan desempeñar el ejercicio de la ciudadanía en base a un compromiso activo con los procesos de convivencia (Ascorra et al., 2016). Con esto, la noción de que las infancias deben ser disciplinadas y controladas va desapareciendo a medida que los procesos participativos entregan mayores libertades a esta ciudadanía emergente (Figueroa, 2018). Para conseguir lo anterior, es de suma importancia que el proceso investigativo y de acción plantee constantemente interrogantes que hagan del debate un ejercicio crítico, alejándose de la banalización que muchas veces se hace del tema de la participación (Biesta y Boqué, 2018; De Sousa, 2018). Entender las distintas formas de concebir la participación resulta crucial, ya que es posible inferir a partir de cada definición el tipo de ciudadano que se quiere formar desde las escuelas (De la Concepción, 2015). Así, el simple hecho de estar físicamente en un centro educacional no será suficiente para participar activamente en la educación.

Esta dimensión está estrechamente relacionada a un protagonismo infantil y juvenil, permitiendo a los sujetos ser agentes de cambio de su propio desarrollo y el de su comunidad (Lay y Montañés, 2018), definiendo con ello, los proyectos educativos necesarios para la creación de las nuevas estructuras democráticas que se requieren en estos tiempos (Mayorga y Molina, 2018).

En el sistema escolar chileno la relación entre políticas públicas y convivencia escolar, entrega pistas que posibilitan comprender cómo se materializan las nociones de participación y protagonismo juvenil. Tal como lo señala el trabajo del CEDLE (2018), al observar con detalle los instrumentos de la política pública educativa, se constatan diversas aproximaciones a la noción de convivencia escolar:

- En la Política nacional de convivencia escolar advierte la necesidad de identificar y valorar lo específico de cada actor escolar (docentes, estudiantes, apoderados/os, directivos/as y asistentes de la educación), bajo la premisa que la escuela es una institución que desarrolla un rol formador que debe promover el diálogo entre los estamentos, propiciando instancias de participación organizadas al interior de las escuelas, colegios o liceos.
- En la Ley de Violencia escolar CEDLE (2018), se establece la necesidad de contar con un/a Encargado/a de Convivencia Escolar, dentro de sus funciones, se consigna la tarea de promover la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, coordinando a otros actores.
- En el Marco para la Buena dirección y liderazgo escolar se promueve la generación de oportunidades de colaboración entre los actores escolares a través de instancias formales de participación, acción que contribuye a la construcción de un clima escolar positivo.
- En los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, se enfatiza en la participación, a través de encuentros y espacios de colaboración propiciados por los establecimientos educacionales, con la finalidad de fortalecer el compromiso e involucramiento entre los actores escolares, la comunicación con y hacia las familias, y el intercambio de inquietudes/sugerencias de apoderados con el equipo directivo y docente.

¿Qué es la participación y protagonismo juvenil?



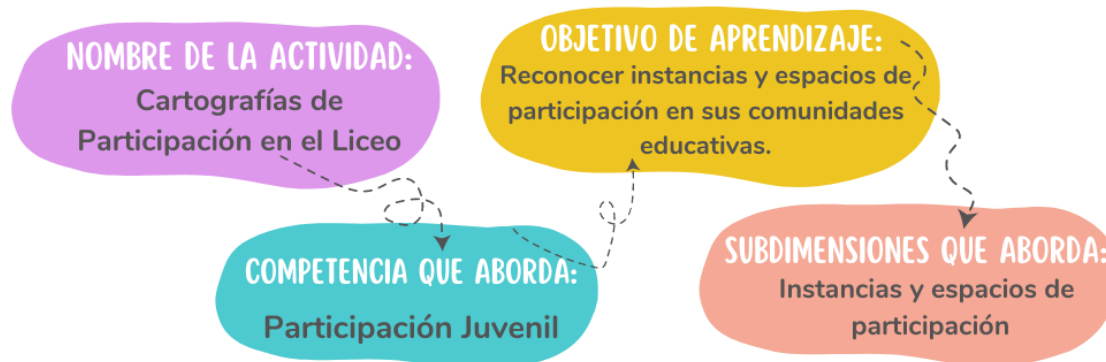
Reguillo (2012), señala que las y los jóvenes quieren participar, sin embargo, no saben cómo hacerlo frente a una sociedad que los exalta y reprime al mismo tiempo. Se promueve excesivamente un modo de hacer formal e institucional, en desmedro de otros modos de hacerse parte de la vida cotidiana de la cual son parte en diversas instituciones, lo que plantea un gran desafío para la construcción de nuevas concepciones de ciudadanía.

Por su parte, Palenzuela (2019) en la importancia del protagonismo infanto – juvenil, ya que “la participación social, no es solo una categoría más abarcadora que cobija a la participación ciudadana y/o política como una forma posible de manifestación, sino entenderlo como un espacio de inclusión donde pueden integrarse aquellos sujetos que no tienen la condición de ciudadanos si se analiza desde una visión tradicional (adolescentes y jóvenes menores de edad, por lo que objetivamente no sería ciudadanos/as), pero que son actores o protagonistas de acciones de participación social en organizaciones y/o espacios de asociatividad no convencionales” (Palenzuela, 2019, p.59).

Esa perspectiva protagonica se ve tensionada por lo que Carafi, Jara, Ñancupil y Ortega (2009) identifican como practicas reduccionista de participación en las comunidades educativas, como por ejemplo la mera conmemoración de fechas, como por ejemplo día del estudiante, día de la convivencia, día de los Derechos Humanos, etc, que dan cuenta de instancias de participación pasivas, en tanto cada asunto es colocado en un hito que se desarrolla en un momento particular de la vida escolar, haciendo que cada tema no converse con el otro, en lo que podría la construcción de asuntos sociales que no tocan el trasfondo de la realidad escolar, sacando de lo cotidiano la posibilidad de reflexionar sobre sus implicancias concretas en el aula, en el currículo, en la forma como las y los actores escolares se tratan.

Sumado a lo anterior, la discusión sobre la incidencia o alcance de la participación juvenil, se conecta con experiencias de conflictos entre generaciones y tensiones con la autoridad del mundo adulto (Neut, 2019). El carácter adulto-céntrico de la escuela (Duarte, 2002), es un elemento que sin duda incide en la inhibición de la participación juvenil, en tanto se sustenta en un imaginario que sitúa a lo adulto o una cierta idea de adultez, como el referente que ordena las relaciones entre generaciones. La sospecha de los adultos o mayores de las instituciones a la hora de participar, implica hacerse la pregunta ¿Por qué se necesita construir adultez en la sociedad?, para propiciar involucramientos juveniles genuinos que les posibiliten tomen parte de su proceso educativo (Duarte, 2009).

Actividad 20: Cartografías de participación en el liceo.



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 15 minutos.

Descripción: Se habla en relación a las expectativas dentro de las comunidades educativas. Las experiencias de participación en el liceo, fuera de él y el significado que se les atribuye a esas instancias. Se establecen acuerdos de convivencia, como el respeto a la opinión, los tiempos del otro, no monopolizar la palabra, oportunidad para el diseño.

La dinámica de esta actividad consiste en que cada participante se involucre activamente en la propuesta de trabajo y reflexione desde su experiencia sobre los temas propuestos. Se le entrega una hoja a cada joven en la cual aparece un reloj que indica 4 horas en las cuales tendrán que desarrollar una actividad:

- 12 horas: Se presentan con un compañero/a indicando su nombre, el curso y sus expectativas en relación a la actividad.
- 15 horas (o 3:00): Se reúnen con un grupo de máximo cinco personas y conversan sobre sus experiencias de participación en el liceo/escuela.
- 18 horas (o 6:00): Se reúnen con otro grupo de cinco personas y conforman un gran grupo de diez estudiantes y conversan acerca de experiencias de participación fuera del liceo/escuela.
- 21 horas (o 9:00): El grupo de diez estudiantes se junta con otro grupo de diez personas para que definan en una palabra qué significa participar para ellos y ellas.



MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos. Se inician las instancias de participación. Se generan diferentes percepciones de proximidad y lejanía en relación a las instancias de participación.

Descripción: En un costado de la sala de clases se pegan seis papelógrafos, cada uno con las siguientes instancias de participación del establecimiento:

1. Consejos Escolares
2. Centro de Estudiantes
3. Centro General de Padres y Apoderados
4. Consejo de Profesores
5. Consejo de Curso

6. Otras (colectivos u organizaciones juveniles, actividades solidarias como rifas o bingos, comunidades virtuales, etc.).

Se leerá una definición breve de cada una de estas instancias en la dinámica de la vida escolar.

Los(as) estudiantes se deben aproximar a cada uno de los papelógrafos de acuerdo al grado de cercanía. Se les menciona que existe una línea imaginaria entre el papelógrafo y el(la) estudiante, la cual va de 0 a 10, siendo 0 lo más lejano y 10 lo más próximo.

En la medida que se vayan ubicando en cada instancia, se les pregunta:

¿Por qué se ubicaron ahí?
¿Qué tendría que cambiar para ubicarse en otra posición?

La idea es que la palabra circule en base a la voluntariedad de los participantes.

El/la relator/a debe hacer hincapié en que los jóvenes se observen entre sí, reconociendo las instancias en los cuales se encuentran más próximos y en aquellas que se sienten más lejanos.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 10 minutos. Se basa en la participación juvenil y la trayectoria escolar. Se toma nota de las respuestas entregadas por los(as) estudiantes.

Descripción: Se le presenta al grupo la siguiente pregunta para la reflexión individual (y que cada uno registre en un papel).

Luego se hace una ronda, para que cada participante responda la o las preguntas en las que quiera compartir su opinión:

¿De qué sirve conocer las instancias de participación dentro del establecimiento?
¿Son útiles para la vida como jóvenes que aún se encuentran en el liceo?

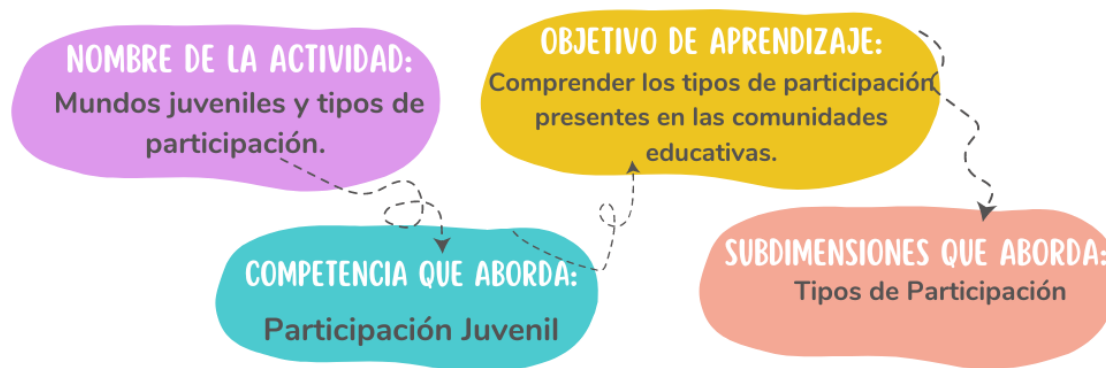
MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 05 minutos. Síntesis y evaluación de aprendizaje.

Descripción: En base a lo reflexionado y producido anteriormente por el grupo sobre instancias de participación en el Establecimiento, se desarrolla una síntesis¹⁰ de los principales contenidos vistos en la sesión. Se agradece la participación de los(as) jóvenes y se le pide al grupo que digan 3 palabras que evalúen la actividad.

¹⁰ Para mayor profundización ver Tesis “¿Liceo disciplinario? Condicionantes para la participación estudiantil. Una aproximación desde la perspectiva generacional. Hermán Pezo (2017).
<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23821/TRSPezoH.pdf?sequence=1>

Actividad 21: Mundos juveniles y tipos de participación.



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se busca dialogar en torno a las herramientas personales para la participación y para ello establecer acuerdos de convivencia, como el respeto a la opinión, los tiempos del otro, no monopolizar la palabra, oportunidad para el disenso.

La dinámica de esta actividad consiste en que cada participante se presente mencionando brevemente su nombre, curso y respondiendo dos preguntas:

Nombre social

¿Con qué “súper poder” llegan a la jornada?

¿cómo se podría utilizar este “súper poder” para participar en el Establecimiento?

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos.

Descripción: Se busca abordar los tipos de participación, analizando la experiencia de participación juvenil en el Establecimiento.

Los(as) estudiantes conforman grupos impares de 3, 5 o 7 personas según el número de participantes. Se le entrega a cada grupo un set de cartillas sobre tipos de participación en la comunidad educativa. Deben revisar cada definición teniendo en cuenta la propia experiencia de participación en el Establecimiento.

Posteriormente de la revisión y reflexión de las cartillas, se les pide que respondan la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de participación ejercen en estas situaciones?:

- La sala de clases
- En el Patio
- En la relación con Profesores
- En la relación con Directivos
- Entre los(as) compañeros/as

Tipos de Cartillas:

Participación

Informativa: Los(as) integrantes de la comunidad escolar son informados/as sobre las decisiones tomadas en las instancias deliberativas del Establecimiento o escuela.

Participación

Consultiva: Los(as) distintos(as) integrantes de la comunidad educativa son consultados sobre las decisiones tomadas en las instancias deliberativas del Establecimiento.

Participación

Propositiva: Los(as) diferentes integrantes del establecimiento proponen acciones en instancias deliberativas.

Participación

Resolutiva: Los(as) integrantes de la comunidad escolar deciden sobre los diversos asuntos de las instancias deliberativas del Establecimiento.

Participación

Ejecutiva: Los(as) diferentes integrantes de la entidad educacional son parte de la ejecución de las decisiones tomadas en las instancias deliberativas del Establecimiento.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: Organizados ahora en plenaria, y en base al ejercicio anterior, se les pide a los(as) estudiantes que comparen los tipos de participación que alcanzan de acuerdo en las diferentes situaciones en las que se involucran. Se sugiere tomar registro de lo conversado en la pizarra o papelógrafo con este formato:

Situaciones	Tipo de participación (según cartilla)	Ejemplo en el establecimiento
La sala de clases		
En el Patio		
En la relación con Profesores		
En la relación con Directivos		
Entre los(as) compañeros/as		

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 05 minutos. Síntesis y evaluación de aprendizaje.

Descripción: El/la facilitador(a) junto con los participantes, de manera rápida y sintética¹¹, construyen una frase que resuma lo conversado en la sesión.

¹¹ Para más antecedentes sobre los mundos juveniles se sugiere ver esta cápsula en YouTube de Klaudio Duarte sobre adultocentrismo, <https://www.youtube.com/watch?v=exD-vuSqNjg>

Actividad 22: Participación juvenil, decisiones y transformación del establecimiento



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se le entrega un globo a cada participante, quien debe inflarlo y amarrarlo. La consigna es que juegue con el globo y lo mantenga en el aire por un tiempo determinado (Lo establece quien dirige la actividad). Luego, se repite el mismo ejercicio pero en grupos de cinco personas y se les invita a que resuelvan la tarea grupalmente. Si un globo cae se saca de la dinámica y se repite esta misma secuencia de acuerdo al número de participantes (a determinar por quien facilita). El momento final de la actividad, el colectivo tendrá la tarea de sostener los globos en el aire, haciendo que la mayor cantidad de integrantes participen en la tarea. Al finalizar se les preguntará cómo se sintieron realizando el ejercicio.



MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 15 minutos.

Descripción: Se tratarán temas de Convivencia escolar, conflictividad y participación. Se trabajará con el grupo en un análisis de caso: Se lee un caso ficticio de una situación de convivencia escolar, pidiéndole al plenario que ponga atención y tome nota:

“En el primer recreo el 2° medio A, está jugando un partido de futbolito contra el 2° medio B, se les ve muy entretenidos, participan hombres y mujeres, están ocupando una de las canchas y han concentrado gran atención de los otros cursos.

En una jugada lanzan un pelotazo, el cual golpea a una compañera que estaba viendo el partido, quien cursa 1° medio y producto de esta situación resulta afectada con una lesión en su nariz. Los jugadores del partido la fueron a asistir y el juego finalizó debido a la preocupación por lo sucedido.

Al regresar a la sala de clases, el Inspector General llama al estudiante José Luis, quien fue el causante de la lesión antes descrita. Se va a Inspectoría, donde es sancionado bajo el Reglamento de Convivencia Escolar del Establecimiento, se decide suspender al estudiante por un día, lo cual causa mucha indignación entre sus compañeros, quienes le reclaman a su Profesor Jefe, lo injusto de la medida, ya que consideran que la sanción es exagerada con lo ocurrido.

El profesor jefe responde que el Reglamento está hecho así y todos(as) deben respetarlo. Frente a lo anterior, los estudiantes señalan desconocer dicho Reglamento y solicitan una reunión con Dirección para conversar sobre esta situación”.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 20 minutos.

Descripción: Para iniciar la reflexión en torno al caso leído, se le pregunta al plenario lo siguiente:

¿Quiénes están de acuerdo con la sanción entregada?

Se divide al grupo en dos sub grupos, uno que están de acuerdo con la sanción y otros que no. Cada grupo analiza por separado la situación en función de estas preguntas:

- ¿Qué opinan de la sanción que recibió el compañero?, ¿Quién(es) era responsable de la situación?
- ¿Qué opinan del rol del Inspector General y del Profesor Jefe en la situación?
- ¿Qué soluciones alternativas se imaginan se podrían haber aplicado a esta situación?
- ¿Cómo debió ser el proceso de análisis del caso y de resolución?

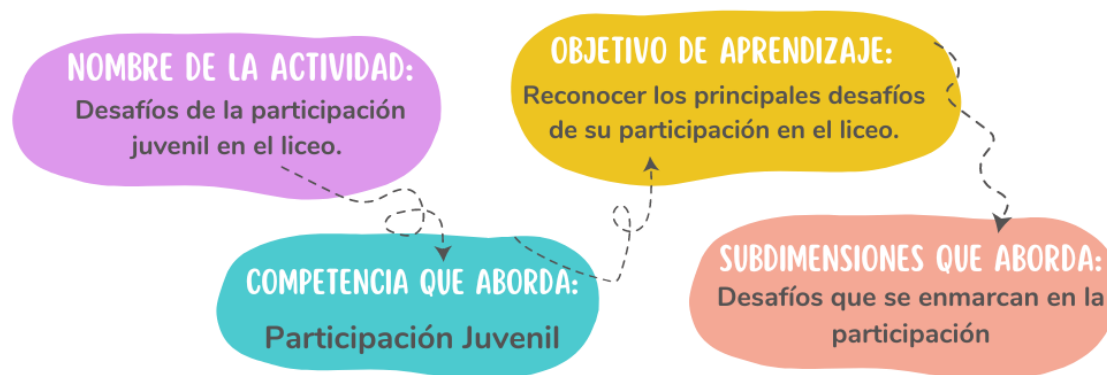
MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 15 minutos.

Descripción: Se hace una síntesis de lo conversando, con énfasis en las siguientes tres ideas:

1. La vinculación entre la respuesta punitiva unilateral del mundo adulto versus una respuesta integral participativa intergeneracional.
2. Relevancia de la toma de decisiones en la mejora de la convivencia escolar en la medida que se hace parte de una alternativa a lo vivido.
3. Contraste entre la decisión individual versus una decisión colectiva que apunta a la responsabilización y el trabajo colaborativo de actores escolares.

Actividad 23: Desafíos de la participación juvenil en el establecimiento.



Duración: 05 minutos.

Descripción: La dinámica de esta actividad es dar respuesta a una encuesta y desde ahí hacer el nexo para reflexionar sobre los desafíos de la participación juvenil en el establecimiento¹². Se les solicita que lo contesten de manera individual, anónima y marcando una opción en cada pregunta:

MOMENTO 1 DE INICIO

Cuestionario (marca con x la(s) opción(es) que más te representan)

1.- ¿En qué instancias del Establecimiento reconoces necesaria tu participación?

a.	En la sala de clases.	
b.	En el recreo.	
c.	En el Centro de Estudiantes.	
d.	En el Consejo Escolar	
e.	En Consejo de Curso.	

2.- ¿Qué desafíos reconoces sobre tu participación en el Establecimiento?

a.	Manejo de habilidades sociales.	
b.	Disposición de tiempo.	
c.	Capacidad para tomar decisiones.	
d.	Gestión de recursos que sostengan mi participación.	
e.	Generación de cambios a través de mi participación.	

3.- ¿Con quienes consideras necesario vincularse para desarrollar los desafíos antes identificados?

a.	Docentes.	
b.	Directivos.	
c.	Padres y Apoderados.	
d.	Estudiantes.	
e.	Asistentes de la Educación.	

¹² Para que el/la relator/a tenga más antecedentes se sugiere revisar estos antecedentes capítulo 3 de Participación juvenil (Desarrollo cívico/social) de la Novena encuesta nacional de juventud (2018). Tomar nota de la realidad nacional y regional, a partir de la cual nutrir la visión del proceso de facilitación: http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/9%C2%B0_Encuesta_Nacional_de_Juventud_2018.pdf Además, se recomienda ver el artículo Construcción social de la participación juvenil: imaginarios adultos y miradas desde estudiantes secundarios de Sebastián Escobar González, Camila Araya Guzmán, Natalia Hernández Mary y Klaudio Duarte Quapper (2021), el cual indaga en específico sobre los temas que se trabajan en esta propuesta pedagógica. Ver: http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/INJUV2021_Problematicas_y_desafios_de_las_juventudes_en_Chile_-_I.pdf?fbclid=IwAR3KsIiRmNniXOAoMwVjYcDMXurw6NclDK5bRnjG8gwlpWdci6WVUPRrQOM

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: El cuestionario se relaciona con instancias de participación, desafíos de participación en el establecimiento y actores de la participación.

El/la relator/a, en conjunto con los(as) estudiantes sintetizan en un recuento final en la pizarra las respuestas del cuestionario, graficándolo de manera similar a los procesos de votaciones ciudadanas e identificando las ideas acerca de los desafíos de la participación juvenil en el establecimiento.



Posteriormente, se entregan plumones, lanas, cartulinas, u otros materiales para diseñar 3 poster, uno por cada pregunta, de manera e sugiere que las ideas más votadas queden reflejadas visualmente, con los énfasis que quieran darle los estudiantes. Para eso, se distribuirán los participantes en 3 grupos, escogidos al azar (imagen de ejemplo, ilustración gratuita descargada de Pinterest)

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 20 minutos. Desafíos de la participación en el establecimiento.

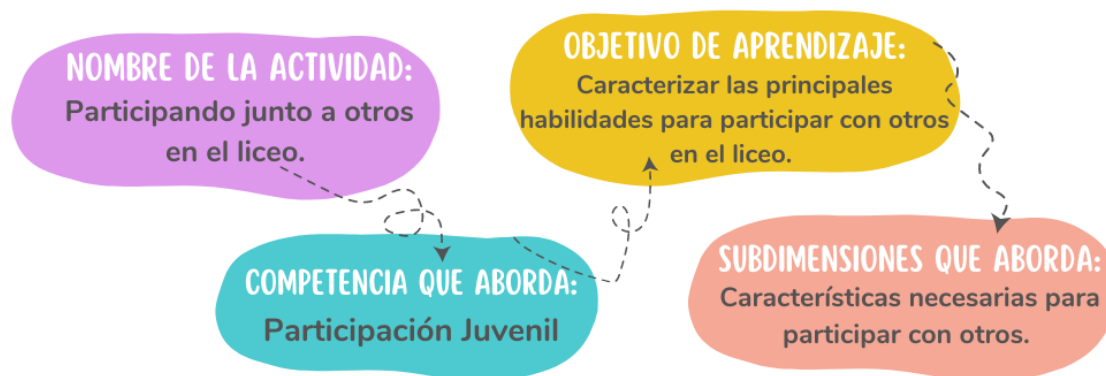
Descripción: El/la facilitador(a) de la actividad junto a los(as) estudiantes debaten colectivamente sobre los resultados del cuestionario y construyen una conclusión en torno a los desafíos de la participación juvenil en el establecimiento.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 15 minutos. Participación juvenil en el establecimiento.

Descripción: En base a lo expuesto por los(as) estudiantes se presenta al grupo la conclusión elaborada. Como recurso de aprendizaje: se co elabora un esquema acerca de la participación en el establecimiento.

Actividad 24: Participando junto a otros en el establecimiento.



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se explica la metodología de trabajo en la actividad. El/la relator/a hace un encuadre indicando que para promover la participación de todos es necesario pedir la palabra, respetar la opinión y los tiempos del otro, no monopolizar la palabra y oportunidad para el disenso.

Luego, se pide los participantes que se presenten con su nombre y con un animal con el cual se identifiquen. Por ejemplo, me llamo Paula y mi animal preferido es el perro. El siguiente tiene que recordar el nombre de su compañera y su animal y presentarse de la misma manera. Y así sucesivamente hasta que estén todos presentados y el último nombrará a todos sus compañeros (por su nombre y el animal que los representa).

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: La temática central serán las experiencias de vida para el ejercicio de la participación en el establecimiento y el desarrollo de habilidades para la participación en el establecimiento.

En un primer momento, se presenta una serie de imágenes sobre habilidades sociales y comunicativas relacionadas con el ejercicio de la participación¹³. Se les solicita a los(as) estudiantes que asocien las imágenes vistas con sus experiencias de vida, a modo de lluvia de ideas. Para este momento, resulta importante tomar registro visual, a través de pizarra u aplicación para plataformas de comunicación.

En un segundo momento, a medida que los(as) participantes plantean sus asociaciones, el/la facilitador(a) deberá generar una conversación donde pueda establecer las habilidades necesarias para participar con otros y otras. Posteriormente, deberá indicar a los(as) participantes que las imágenes vistas corresponden a habilidades sociales y comunicativas, como **escucha activa, observación, empatía y trabajo colaborativo**, las cuales deben ser explicadas en relación a lo dicho por los(as) presentes.

¹³ Participar junto a otros, otras y otros en el liceo, no es una cuestión técnica que se puede resolver siguiendo una receta. Muy por el contrario, cada escenario tiene sus propias particularidades, que es necesario, observar e incorporar, en el diseño de cualquier estrategia que se asuma como provisional frente a los desafíos institucionales de nuestra sociedad. Para esta actividad, se sugiere consultar el siguiente material, donde podrán acceder a otra experiencia de diseño de actividades, en la cual encontrarán una aproximación a un **Marco teórico de las habilidades sociales y un desarrollo específico sobre participación**. Link disponible acá: <http://www.bnm.gov.ar/giga1/documentos/EL004920.pdf> (páginas 14 y 24, respectivamente).

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 25 minutos. Necesidades para participar en el establecimiento.

Descripción: De las cuatro habilidades presentadas: escucha activa, observación, empatía y trabajo colaborativo, cada estudiante deberá realizar dos ejercicios. El primero es responder

¿Qué necesito habilidad social me caracteriza y me ayuda a participar con otros/as en el establecimiento?

Se le pide a cada estudiante que elabore un anuncio promocionándose así mismo en torno a su habilidad seleccionada. Posteriormente, cada estudiante deberá publicitar su habilidad pensando en la relevancia de poseerla para fortalecer la participación en el establecimiento.

El segundo ejercicio consiste en pedirles que respondan la siguiente pregunta:

¿Qué necesito fortalecer y/o mejorar para participar con otros/as en el establecimiento?

Dicha reflexión la pueden compartir de manera breve con el resto de los participantes.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: En base a las habilidades trabajadas en esta sesión (cómo la escucha activa, observación, empatía y trabajo colaborativo favorecen la participación al interior del establecimiento), las y los estudiantes deben escribir en su bitácora una reflexión sobre la siguiente pregunta:

¿Qué acciones cotidianas puede promover mi liceo para fortalecer mis habilidades sociales de participación?

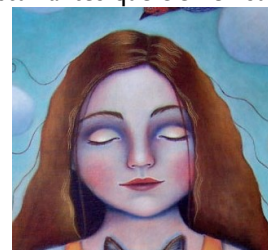
Actividad 25: Descubriendo temáticas emergentes participando junto a otros en el establecimiento.



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

Descripción: La actividad aborda la imaginación social sobre participación. Al comienzo de la actividad se les pide a los(as) estudiantes que cierren sus ojos por 1 minuto, para que recuerden 2 hitos significativos sobre participación. Uno referido a la sociedad chilena en su conjunto y otro que haya ocurrido al interior de su establecimiento¹⁴.



La idea central es que a juicio de cada estudiante puedan identificar ¿Por qué allí si hubo participación? Posteriormente se les pide a 3 voluntarios que señalen qué identificaron.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 25 minutos.

Descripción: Se designarán grupos impares de 3 o de 5 personas según el número de participantes. A cada grupo, se le solicitará que recuerden una situación de su vida escolar donde hayan participado la mayoría de los integrantes del grupo. Esta pudo ocurrir en el aula, en el recreo, colectivo juvenil, consejo de profesores, etc. Posteriormente deberán describir la experiencia, lo más detallada posible para responder las siguientes preguntas de observación, las que además quedarán consignadas en un post it (cada pregunta en un color diferente).



1. Género de jóvenes: ¿Participaron hombres, mujeres, otros?
2. Roles juveniles: ¿Qué roles o tareas realizó cada uno?, ¿Quiénes hacían la vocería?
3. Roles adultos: ¿Los adultos del establecimiento colaboraron con su organización?, ¿Qué roles o tareas ocuparon los adultos en la experiencia de participación? ¿Cómo se relacionaban con los estudiantes?
4. Inclusión: ¿Participaron con compañeros/as de otros cursos del establecimiento?, ¿Conocieron gente nueva?, ¿Se relacionaron con compañeros/as con los cuáles no lo hacían?

¹⁴ Imagen extraída de <https://artevia.com/pequenas-dudas/se-puede-ver-con-los-ojos-cerrados/>

Posteriormente, se regresa a la plenaria y cada grupo presenta las ideas principales en un plenario, exponiendo lo que han puesto en los papeles de colores.

Las preguntas apuntan a diversas temáticas sociales, en este caso se desarrollaron en torno a relaciones de género, roles/generación, inclusión/compañerismo. Podrían ser otras las temáticas sociales para analizar la participación, las que dependerán del relator/a.



MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: Se toman las principales ideas expuestas y se hace el cruce entre las experiencias de participación juvenil y las temáticas sociales asociadas, para exponer algunas ideas sobre participación y la importancia de sentirse parte de un grupo y parte del establecimiento (participación = **ser parte, hacerse parte, tomar parte**). El/la relator ofrece elementos de reflexión señalando que la participación se hace en un contexto y tiempo histórico determinado¹⁵.

¿De qué estamos hablando cuando decimos participación?

La conversación social a la base de esta pregunta, muestra al menos tres ideas fuerza:

-Nadie participa en abstracto. Nos hacemos o tomamos parte de un proceso social, teniendo como referencia el lugar donde nos encontramos, la valoración social que existe sobre nuestras prácticas (mayor o menor aceptación social), el tiempo histórico que vivimos (no es lo mismo participar en dictadura que en democracia, no es lo mismo participar siendo hombre, mujer o una persona trans, siendo niño/a-joven que adulto/a, entre otras posibilidades).

-Nadie participa de igual forma en todos lados. La fuerte tentación por manualizar la realidad social, es un empeño que trata de simplificar los procesos sociales de cada tiempo, por ende, se hace necesario reconocer que las experiencias de participación nos entregan experiencias, saberes, aprendizajes, tensiones y preguntas, las cuales hay que tomar para nosotros/as en función de nuestras necesidades, lo que, en la gran mayoría de los casos, implicará hacer ajustes y adaptaciones.

-La pregunta por la participación es una pregunta por el poder y la democracia en nuestra sociedad. Se participa para que exista un mejor trato entre las personas, para denunciar injusticias sociales, para satisfacer necesidades, para hacer cultura, para construir respuestas a cuestiones que nos preocupan, entre otras muchas manifestaciones de la participación, sin embargo, esta experiencia nos mostrará la capacidad de los grupos humanos, de construir instituciones que generen condiciones para el bienestar de sus integrantes o, por el contrario, condiciones para el maltrato y la opresión.

En definitiva, participar en cualquier institución de nuestra sociedad, nos rebelará el tipo de relaciones sociales que ahí se despliegan, es decir, la forma que las y los sujetos se tratan y son tratados.

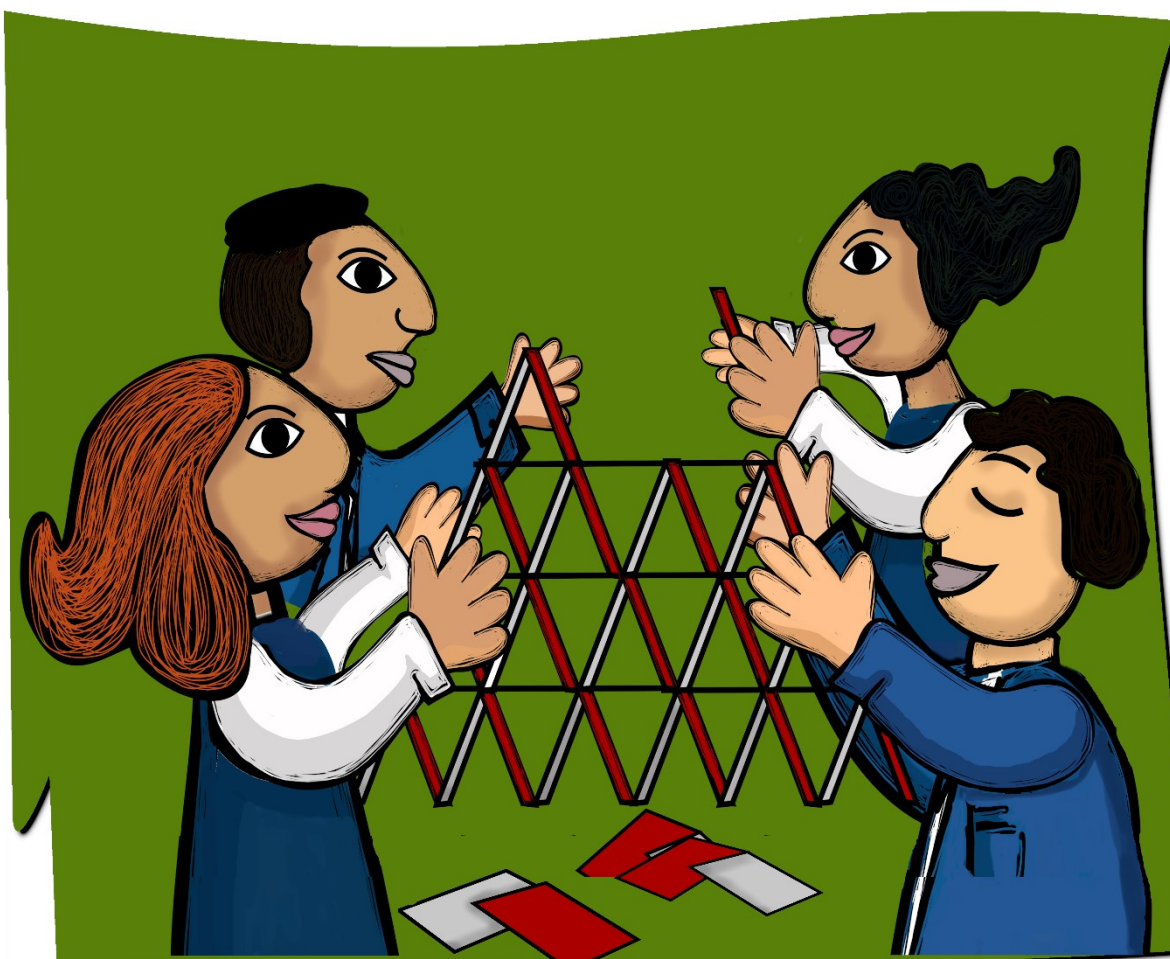
Duración: 10 minutos.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Descripción: Para dar término a la actividad, se les solicitará a los(as) estudiantes de manera individual que puedan ponerle un “apellido”, adjetivo calificativo, al tipo de participación que les gustaría ejercer en el establecimiento y la sociedad, como, por ejemplo: participación genuina, protagónica, libre, entretenida, etc.

¹⁵ Imagen extraída de <https://crearsalud.org/que-es-el-sentimiento-de-pertenencia-al-grupo/>

COMPETENCIA 6: TRABAJO EN EQUIPO



El trabajo en equipo forma parte de los pilares fundamentales de cualquier sociedad, ya que es a partir de esta capacidad que los diferentes grupos humanos han logrado generar comunidad y avanzar en la superación de dificultades (Montenegro, Rodríguez y Pujol, 2014). Los avances en las sociedades se le debe en gran medida a la cooperación mutua que se genera a partir de un objetivo en común (Dani, 2018). Una vez que se identifica qué se quiere o qué se necesita lograr (objetivo o meta), se genera una gestión de las relaciones interpersonales, construyendo de esta manera la convivencia con otro(a), que se identifica como parte del mismo equipo, es decir, que comparte la identidad común (Córdoba et al., 2016). Para la Psicología Social, el trabajo en equipo tiene un rol esencial en la búsqueda de una representación identitaria sobre la manera en que queremos participar y movernos en nuestra sociedad, ya que será a partir de nuestros deseos, objetivos y metas, la forma en que de manera consciente buscaremos convivir con otros miembros de la comunidad (Montenegro et al., 2014).

Para Ravela (2000), el trabajo en equipo es una articulación de un número determinado de personas para la consecución de una meta específica, que implica interdependencia entre quienes comparten y asumen una misión de trabajo. El trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo, valorando la interacción y colaboración entre sus miembros en el enfrentamiento de los conflictos (Guevara, 2018). Esta dimensión forma parte de las características principales que tiene la vida de una persona, sobre todo si se logra trabajar desde la infancia hasta la adolescencia, ya que es desde este punto donde una exitosa relación de apoyo entre pares podría generar un efecto mediador en el bienestar del joven (Villalobos et al., 2016), además de construir buenos marcos de convivencia escolar en las instituciones educativas (Montenegro et al., 2014).

La relación entre trabajo en equipo y convivencia escolar podría ser explicada de manera directa si se considera que la reciprocidad, cooperación e igualdad de expectativas entre iguales produce un acercamiento natural de las personas (Córdoba et al., 2016).

Para trabajar en equipo se aprende en equipo. Peter Senge (1992) identifica el aprendizaje en equipo como una de las cinco disciplinas que se encuentran en las Organizaciones Inteligentes, es decir, en aquellas organizaciones que son capaces de aprender, se desarrollan, afrontan desafíos y perviven. Este tipo de aprendizaje permite que los equipos sean más que la suma de sus partes, que se desarrollen los talentos de cada persona mientras contribuyen al desarrollo del equipo y a la consecución de sus objetivos. Senge lo define como “el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para lograr los resultados que sus miembros realmente desean.” Junto al alineamiento, a la visión compartida y al desarrollo de los talentos individuales, la práctica es un elemento fundamental.

No basta con juntar a un grupo de individuos talentosos que tengan un objetivo común; para trabajar en equipo y aprender en equipo se necesita “saber hacerlo juntos” y ese saber hacer se logra sólo en la práctica. Si se piensa en grandes muestras de trabajo en equipo: una función de teatro, una performance de una banda de rock, una cirugía, un partido de fútbol, entre otras. La sensación de ser parte de un gran equipo se describe como “magia”, “algo que se siente”, “una energía que fluye”. Las personas en estos equipos saben lo que las otras personas están pensando y casi pueden prever lo que va a ocurrir, funcionan como un todo, donde cada parte contribuye al conjunto.

Por otra parte, resulta importante el alineamiento o “afiatamiento” como se conoce en música, es la capacidad de las personas que componen el equipo de trabajar acoplados entre sí: “cuando un grupo de personas funciona como una totalidad” (Senge, 1992). De esta forma, no existe desperdicio

de energía, surge una dirección común y las energías individuales se armonizan. Esto se logra conociendo a los miembros del equipo, ensayando, practicando.

¿Qué es el trabajo en equipo?

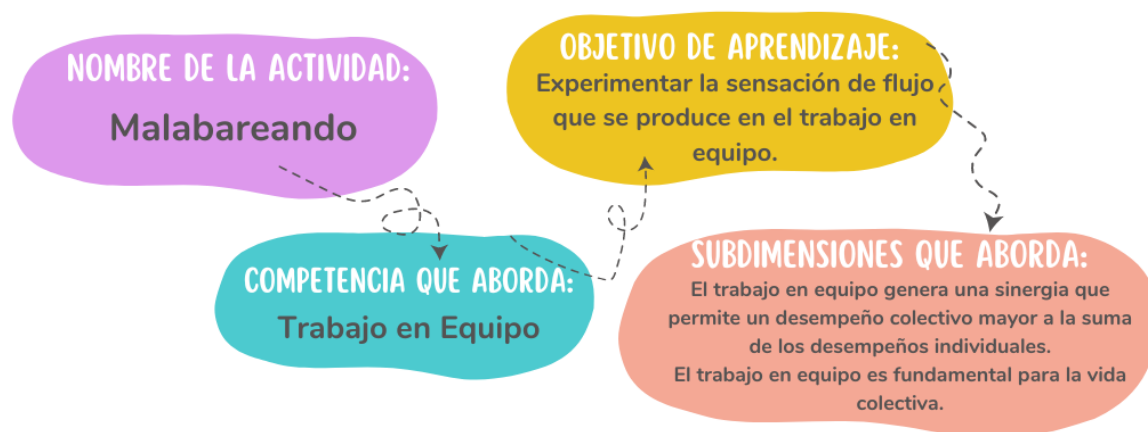


Un equipo construye una visión compartida, pero ésta no es simplemente un objetivo común, para Senge es “una fuerza en el corazón de la gente, una fuerza de impresionante poder”. No basta que lo que una persona quiera lograr sea similar a lo que otra quiera lograr, esa meta debe ser mutua, compartir una visión es estar conectado(a), vinculado(a) por una aspiración común. La visión compartida crea una identidad común donde confluyen propósitos y valores que actúan como aglutinantes entre las personas.

Uno de los elementos centrales de las visiones compartidas es que debe existir coherencia entre esta y las visiones personales. Nadie se motiva por una visión que no es propia, el poder de la visión viene precisamente de estar anclada en el corazón de las personas. Una visión compartida se logra a través de conversaciones genuinas permanentes, donde cada persona sea capaz de expresar sus sueños, motivaciones e intereses y de escuchar los sueños de los otros.

Como se plantea al inicio, el trabajar de forma conjunta en la práctica es lo que posibilita el trabajo en equipo: el saber hacerlo juntos. Para Isaacs (Isaacs, 1999), el pensar juntos hace posible el trabajo en equipo, de la misma forma en que una bandada de aves que se eleva desde un árbol en un orden perfectamente natural, no requiere planificación. Y este pensar juntos, se logra a partir del diálogo: una conversación genuina, colaborativa, sobre temas complejos donde se dan las siguientes características: Respeto mutuo, horizontalidad, curiosidad (indagación intrapersonal e interpersonal) y suspensión del juicio.

Actividad 26: Malabareando



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

Descripción: El/la relator presenta la propuesta de aprendizaje y los materiales para hacer malabarismo¹⁶. Posteriormente pregunta ¿qué es el trabajo en equipo?

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: Durante todos los talleres de trabajo en equipo, se propone iniciar 10 minutos con una actividad individual y grupal de malabarismo. En la primera sesión dura 30 minutos.

Descripción: Aprendizaje y práctica individual de malabareo con los recursos señalados. Cuando la práctica individual se alcanza se debe incorporar el movimiento colectivo iniciando en parejas, luego en tríos, luego en cuartetos, de hasta llegar a 5 personas pasándose la pelota de malabarista.



MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 20 minutos.

Descripción: Cada persona cuenta su experiencia a los demás, desde que inicia la práctica individual hasta llegar a la práctica colectiva. Se busca recuperar la sensación de flujo, sinergia y bienestar del trabajo en equipo. Se realizan preguntas abiertas al grupo de participantes:

¿Vale la pena el trabajo en equipo?

¿Cómo podemos recrear la sensación positiva de lograr algo colectivo?

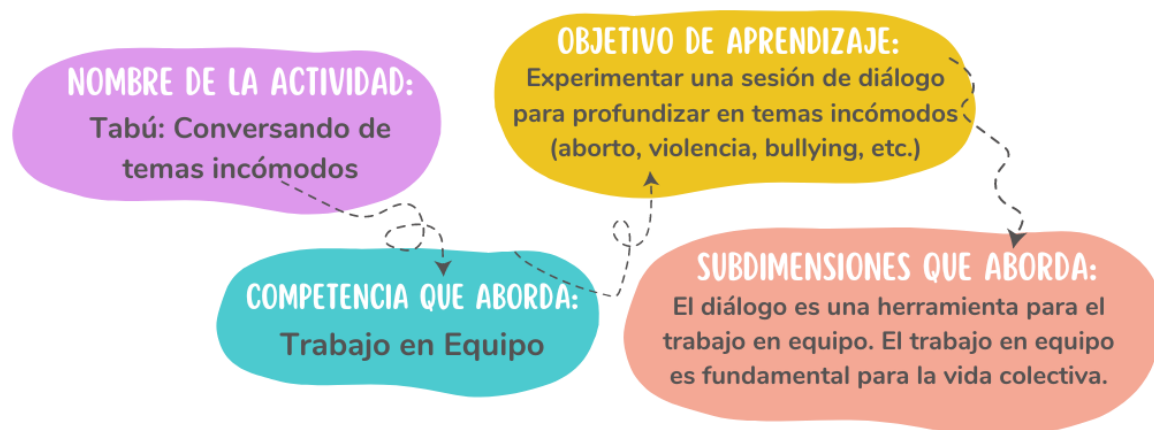
MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se invita a registrar sus reflexiones en la bitácora personal

¹⁶ Imagen extraída de <https://ieselalquian.es/malabares-y-palados-en-educacion-fisica>

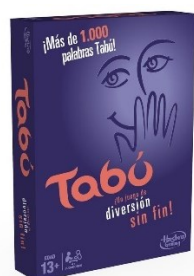
Actividad 27: Tabú: Conversando de temas incómodos



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 5 minutos.

Descripción: Usando las cartas del tradicional juego TABU¹⁷ o creándolas por el /la relator, para abordar temáticas asociadas a convivencia escolar, se organizan dos grupos dividiendo a los asistentes en 2 o 3 grupos (según la cantidad de asistentes). Se recuerdan las instrucciones¹⁸.



MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 35 minutos.

Descripción: En relación a las temáticas complejas de abordar, cada grupo optará por una, la cual deben comentar en equipo y prepararse antes de iniciar el juego.

Algunos de los temas complejos para este juego particular de TABU que se pueden abordar asociado a convivencia escolar son:

Tema complejo:
Inclusión

Tema complejo:
Sexismo

Tema complejo:
Racismo

¹⁷ Imágenes extraídas en <https://eleinternacional.com/blog/4-versiones-para-jugar-al-tabu-en-la-clase-de-espanol-iii/> en <https://www.hasbro.com/common/documents/dad288731c4311ddb0b0800200c9a66/ADF688E750569047F52D567C4E43C33B.pdf> y en <https://ergoprojects.com/tienda/prod/31552/tabu-familia-un-juego-de-familia-de-diversion-sin-fin.html>

¹⁸ Instrucciones en <https://www.youtube.com/watch?v=ge7sf2QNhPc>



Palabras tabús:

2. Integración
3. Exclusión
4. Discriminación
5. Echar
6. No invitar

Palabras tabús:

1. Machismo
2. Acoso
3. Hostigamiento
4. Patriarcado
5. Heteronormativ

Palabras tabús:

1. Negros
2. Migrantes
3. Razas
4. Indígenas
5. Etnia



Recuerda dar el mismo tiempo a cada equipo para que aborde el tema complejo con otras palabras, gestos o mímica sin decir las palabras tabus. Para que sea imparcial, conviene usar un reloj de arena, el que es visible para todos los participantes. Conviene un tema por grupo.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: Una vez finalizada la actividad, el/la relator/a abre la palabra en plenario don estas preguntas de reflexión.

- ¿Cómo me siento con el tema? (en el cuerpo/mente)
- ¿Qué opinión tengo frente a este tema?
- ¿Cómo me siento al conocer lo que mis compañeros(as) sienten?
- ¿Qué pienso de las opiniones de mis compañeros(as)?

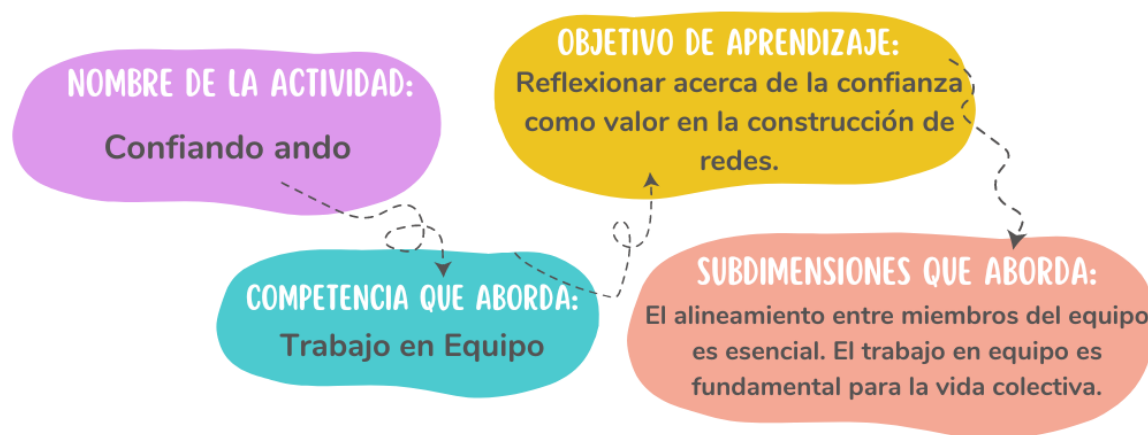
MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: EL/la relator/a refuerza la función del diálogo en la construcción colectiva y de visión compartida. Invita a reflexionar en su bitácora personal en relación a estas dos preguntas:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Creen que el diálogo es una herramienta útil para la construcción colectiva?

Actividad 28: Confiando ando



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 5 minutos.

Descripción: El/la relator/a inicia la actividad planteando como tema la confianza como un elemento significativo para las redes de apoyo y el trabajo en equipo. Esta actividad se realiza de forma individual. Se muestra un video breve relacionado con el ejercicio de la confianza entre otros(as), pero con resultados negativos.

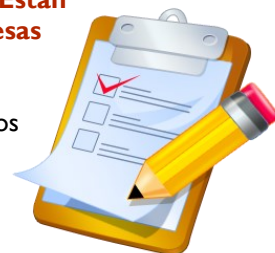


MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 35 minutos.

Descripción: Se pide a los(as) participantes que cada uno, de manera personal, haga un listado de las **personas en las que han confiado para llegar a donde están**. Luego, se comparten algunas experiencias y se les pregunta si realmente **¿Están seguros(as)?, ¿por qué confiaron en esas personas?**

A partir de ello, se conversa respecto de las confianzas que necesitan los seres humanos desde el comienzo de su existencia en adelante. Se pide a los(as) estudiantes que retomen el ejercicio incorporando lo comentado. Es importante observar y comentar si el listado inicial crece o se mantiene con el número de personas anotadas al inicio de la actividad.



MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: El/la relator/a hace hincapié que, a lo largo de la vida, se depende de muchas personas para estar en el lugar en el que se encuentran actualmente, ya sean personas desconocidas o conocidas, cercanas o lejanas.

Para dar término a la reflexión, se abre la ronda de preguntas e intervenciones en formato plenaria, a partir de dos preguntas movilizadoras:

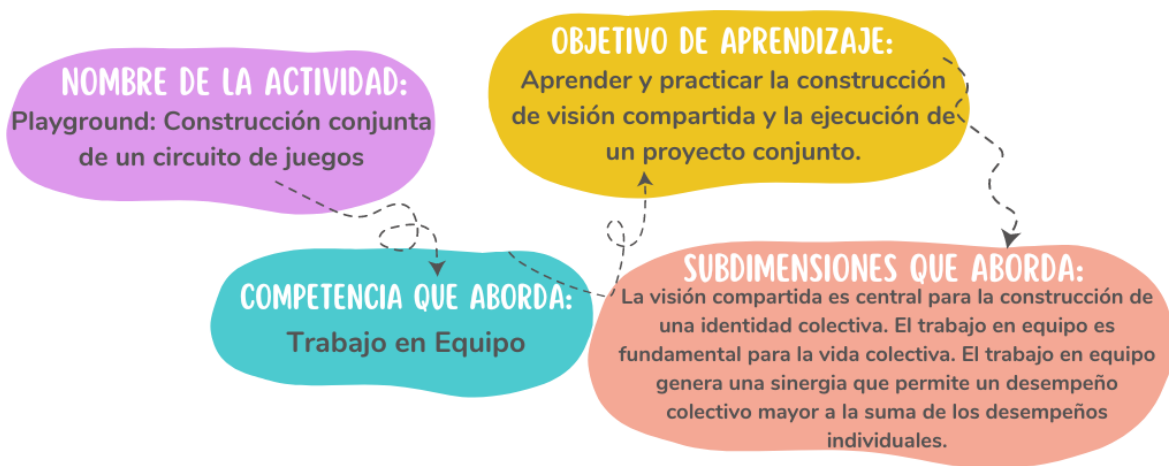
¿A quién encontraste en tu lista que te sorprendió?
¿Qué nos hace confiar en algunas personas?

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se refuerza la importancia de la confianza en otros para la sobrevivencia de nuestra especie, como también para lograr nuestras metas individuales y colectivas.

Actividad 29: Playground: Construcción conjunta de un circuito de juegos



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se presenta la actividad propuesta y se plantea un desafío: Construir un juego, tipo tobogán para un huevo. El huevo no se debe quebrar. Solo pueden usar los materiales entregados. Todos deben participar.

Se requiere como recurso de aprendizaje: Papelógrafo con las reglas del espacio, plumones, masking tape, tubos de confort, toalla de papel, lana o pita, cáncamos, plastilina, algodón, un solo huevo por grupo.

Esta actividad se realiza en grupos de 5 a 8 personas. Para lo anterior, deben generar:

- Una idea
- Construirla
- Probarla
- Ajustarla



MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 40 minutos.

Descripción: Cada grupo se toma un tiempo para desarrollar su idea y luego otro tiempo para construirla. Es importante destacar que cada integrante debe tener un rol dentro de la actividad.

Duración: 20 minutos.

Descripción: En plenario, cada grupo expone su trabajo. Los grupos responden las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Cómo se organizaron?
- ¿Qué fue lo más complejo?

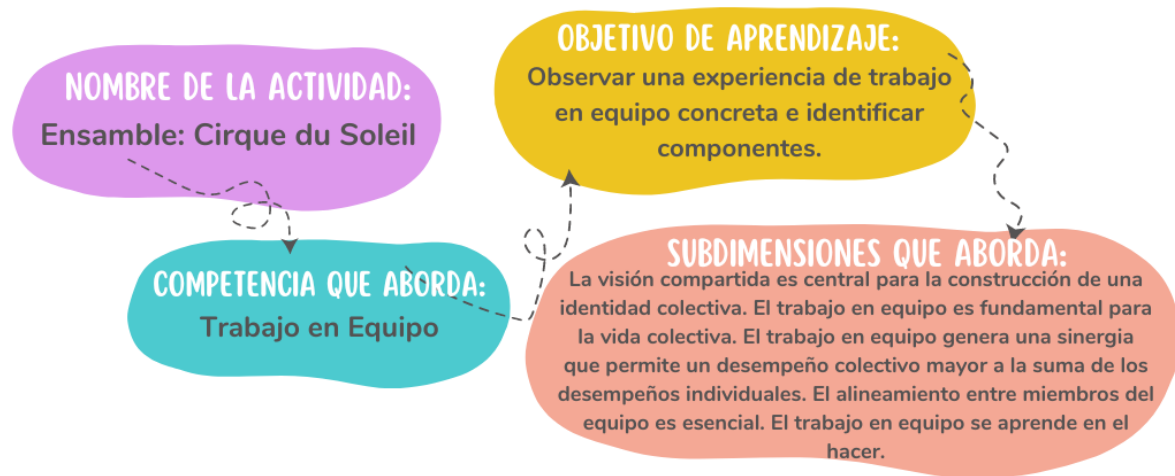
MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se refuerza el concepto de trabajo en equipo en dos sentidos: la importancia de los roles y de organizar el trabajo (ejemplo: fase de planificación o desarrollo de idea, fase de elaboración, fase de prueba, fase de corrección).

Actividad 30: Ensamble: Cirque du Soleil



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se propone ver un video del Cirque du Soleil por dentro, de manera de observar el trabajo en equipo necesario para lograr el espectáculo final. Recurso de aprendizaje:

<https://www.cirquedusoleil.com/cirqueconnect>

También <https://www.youtube.com/watch?v=uGoJL0DNOUs>

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 35 minutos. Se observa con atención la dinámica interna que realiza el circo

Descripción: De lo observado en el video, deben identificar:

- Visión compartida
- Alineamiento
- Roles y funciones
- Prácticas



MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 20 minutos.

Descripción: El/la relator abre la conversación reflexiva en relación a las siguientes palabras, solicitando a los estudiantes que las definan:

Trabajo en equipo

Sinergia

COMPAÑERISMO

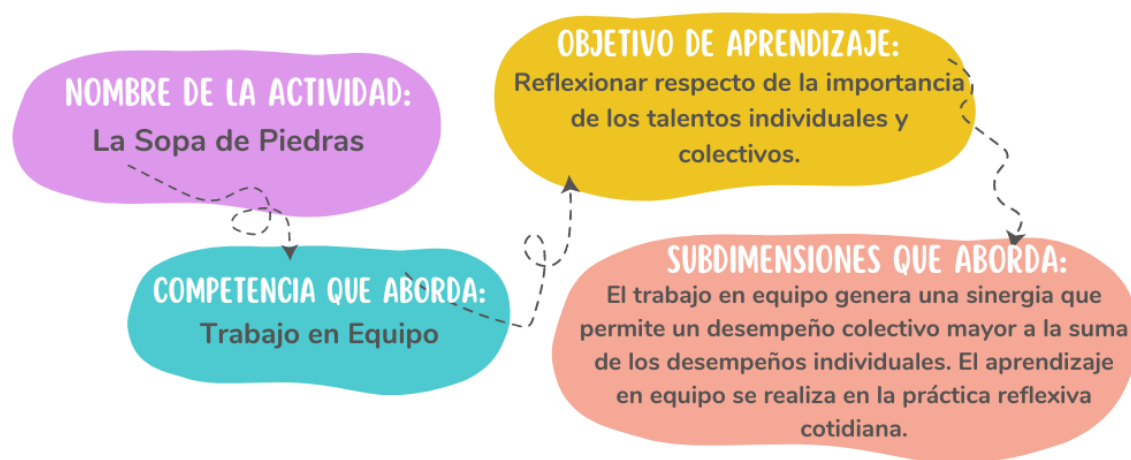
MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se invita a definir esas palabras en su bitácora personal.



Actividad 31: La Sopa de Piedras



Duración: 5 minutos.

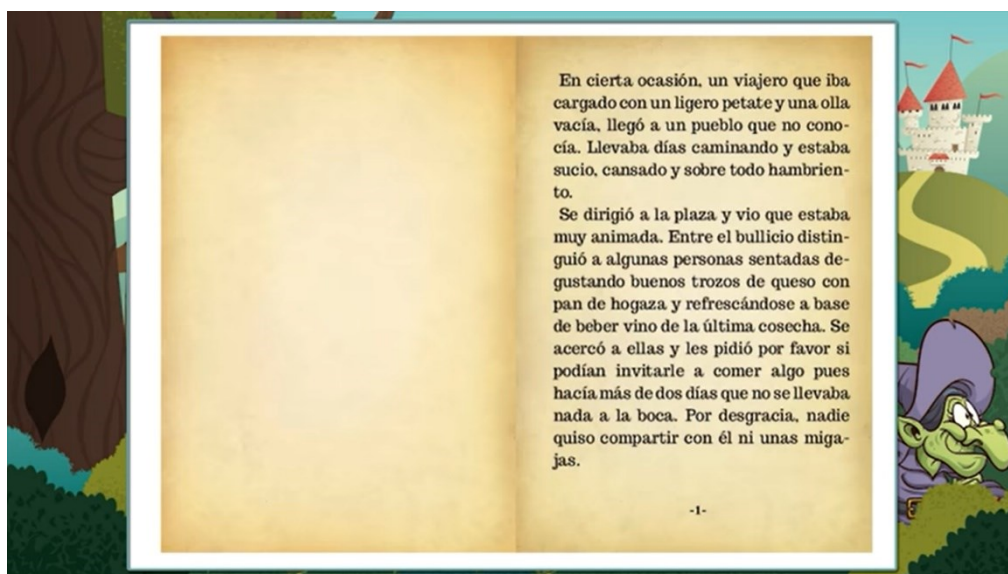
Descripción: Esta actividad busca conversar sobre el desarrollo de talentos que aportan al trabajo en equipo. También sobre la confianza personal y confianza en los(as) otros(as).

MOMENTO 1 DE INICIO

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 10 minutos

Descripción: Se lee el cuento o se escucha la versión de audiolibro¹⁹.



¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=CLH780I2AUw>

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 35 minutos.

Descripción: Se reflexiona respecto de acciones cotidianas de trabajo en equipo, por ejemplo, las ollas comunes. Para finalizar la reflexión se plantean las siguientes preguntas movilizadoras:

- **¿Se puede dar lo que no se tiene?**
- **¿Hay alguien que no tenga nada para ofrecer?**

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se refuerzan conceptos relacionados al desarrollo de competencias o dominio personal y se invita a escribir en la bitácora sobre los talentos que cada uno tiene y que pueden contribuir en un equipo.

La sopa de piedra fábula cuento (Marcia Brow- libro para niños Stone Soup 1947)

Hubo una vez hace muchos años, un país que acababa de pasar una guerra muy dura. Como ya es sabido, las guerras traen consigo rencores, envidias, muchos problemas, muchos muertos y mucha hambre. La gente no puede sembrar ni segar, no hay harina ni pan. Cuando este país acabó la guerra y estaba destrozado, llegó a un pueblecito un soldado agotados, harapiento y muerto de hambre.

El soldado era muy alto y muy delgado. Golpeó la puerta de una casa y cuando vio a la dueña le dijo: - Señora, no tendría un pedazo de pan para un soldado que viene muerto de hambre de la guerra? La mujer lo miró de arriba abajo y respondió: - Pero está loco?... - No sabe que no hay pan y que no tenemos nada?, Cómo se atreve!!! Y a empujones, con un portazo, lo saco fuera de la casa. El pobre soldado prueba fortuna en una y otra casa, haciendo la misma petición y recibiendo a cambio peores respuestas y peores tratos. Pero el soldado, casi desfallecido, no se dio por vencido.

Cruzó el pueblo de punta a punta y llegó al final, donde estaba el lavadero público, ahí halló a unas cuantas muchachas y les pregunto: - Eh muchacha! No han probado nunca la sopa de piedras que hago? Las muchachas se rieron de él diciendo: - Una sopa de piedras?; no hay duda de que estás loco - Pero había unos chicos que estaban espiando y se acercaron al soldado cuando éste se marchaba decepcionado: - Soldado, Te podemos ayudar?, le dijeron. - Claro que sí! Necesito una olla muy grande, un puñado de piedras, agua y leña para hacer fuego.

Rápidamente los chicos fueron a buscar lo que el soldado había pedido. Encendieron el fuego, pusieron la olla, la llenaron de agua y echaron las piedras. el agua comenzó a hervir. - Preguntaron impacientes los chicos. - calma, calma! El soldado la probó y dijo: Mmmm qué buena sopa, pero le falta un poco de sal!!! - En mi casa tengo sal, dijo un chavla. Y salió corriendo por ella, la trajo y el soldado la incorporó poco a poco en la olla Al poco tiempo volvió a probar la sopa y dijo: Mmmm Qué rica!, pero le falta un poco de tomate!!!.

Daniel, uno de los chicos fue a buscar unos tomates y los trajo enseguida. En un momento más los chicos fueron trayendo cosas: papas, lechuga, arroz y hasta un trozo de pollo. La olla se llenó; el soldado removió una y otra vez la sopa hasta que de nuevo la probó y dijo: Mmmm. Es la mejor sopa de piedras que he hecho en toda mi vida!!!

COMPETENCIA 7: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS



Las escuelas a través de los diversos actores que la componen, entre ellos estudiantes y profesores, generan una compleja trama de relaciones que pudiesen ser catalogadas como buenas, regulares o malas, con distintas funciones, intenciones, tiempos, tareas y responsabilidades, las que buscan ser reguladas por el discurso institucional y la organización normativa de la escuela. Generalmente, cuando el(la) estudiante no desarrolla la conducta esperada para una determinada lógica institucional, se desencadena un conflicto, el que se puede entender como una discrepancia entre dos o más intereses simultáneos, que algunas veces conducen a un estado de tensión emocional (Cascón, 2001).

Se comprende desde este punto de vista que los conflictos forman parte de la vida y de la práctica pedagógica, por lo que autores como Carvajal y Acevedo (2019) apuntan a la necesidad de proveer a las personas y a los grupos de aptitudes necesarias para afrontar un conflicto, sin gestionar la represión, intentando intervenir en los primeros estadios del mismo, evitando así una escalada hacia la violencia, lo que es conocido como provención. Por lo anterior, es fundamental comprenderlos de forma neutra, sin categorizarlos como buenos ni malos, sino como inevitables. En relación con ello, Fernández (2014) menciona que profesores son conscientes de la complejidad de su trabajo, siendo importante que se den cuenta de que la perfección es imposible y que los conflictos son parte integrante de la profesión docente. Si bien es importante que los docentes valoren los conflictos como una oportunidad de aprendizaje, siendo el motor de cambio y de crecimiento personal, también es fundamental que estudiantes lo hagan y que aprendan en la práctica que los conflictos se pueden resolver positivamente mediante el diálogo, y no de forma autoritaria asignando castigos que finalmente sólo desencadenan violencia (Giroux, 2001).

¿Qué es la resolución de conflictos?



Otra estrategia referente a la temática es la mediación, la cual contribuye a valorar el conflicto como una posibilidad para potenciar la sana convivencia en la comunidad educativa. Se debe aplicar cuando existen dos partes, tanto grupales como individuales, que no están logrando resolver una problemática (Suárez, 1996). Existen otras maneras de resolver conflictos inherentes a la convivencia, como lo es el arbitraje, donde una tercera persona de la confianza de ambas partes toma la decisión; otra es la triangulación, donde se solicita la intervención de un tercero para aliviar la tensión (Suárez, 1996).

Las mediaciones, además de brindarle importancia a las competencias emocionales, son positivas por redefinir el concepto de autoridad en las escuelas, ya que sólo en la medida que los/as estudiantes valoren a docentes, y directivos cómo personas íntegras, las respetarán (Giroux, 2001).

Esto da cuenta de que no solo las competencias emocionales deben ir enfocadas para las y los educandos, sino que también para las y los docentes, pues el autoritarismo puede provocar desinterés por aprender, reprimir la creatividad e inhibir la personalidad de los y las estudiantes.

El trabajo de Olmos Migueláñez, et al (2017), al analizar la eficacia del Programa Conflictos en positivo C-TALCO, operacionaliza la noción de resolución de conflictos en las siguientes cuatro sub competencias, que resulta muy clarificadoras para el trabajo tanto con profesores como con estudiantes:

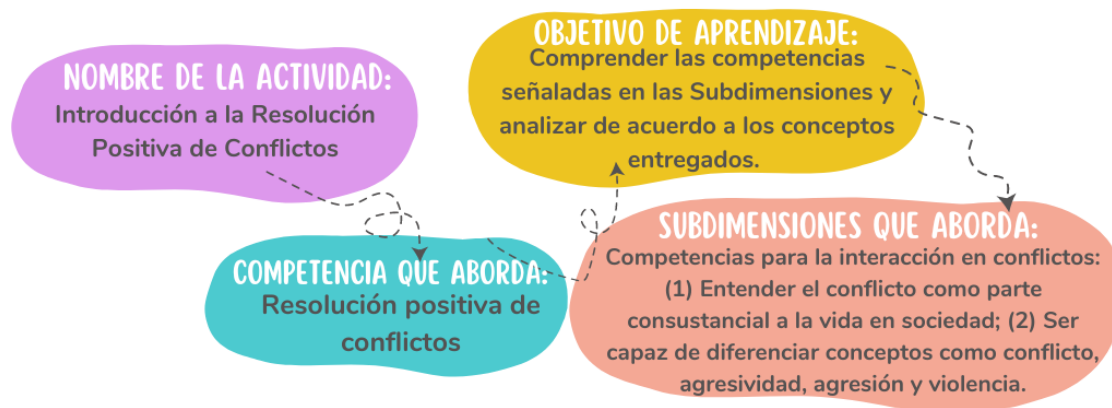
Competencia	Descriptores
a. Competencias para la interacción en conflictos:	(1). Entender el conflicto como parte consustancial a la vida en sociedad; (2). Ser capaz de diferenciar conceptos como conflicto, agresividad, agresión y violencia; (3). Ser competente en el conocimiento y desarrollo de estrategias de solución de conflictos acordes con la educación para la convivencia
b. Competencias para el autocontrol personal:	(1). Ser competente en la regulación de los propios sentimientos: conocimiento y control de los propios sentimientos, reconocer los de los demás, responder adecuadamente a los sentimientos de los otros; (2). Adquirir destrezas para la dirección de situaciones de estrés y tensión.
c. Competencias para la mejora de la relación interpersonal:	(1). Desarrollar actitudes favorecedoras de la convivencia, como empatía y asertividad; (2). Ser competente en la comunicación verbal y no verbal, desarrollando habilidades de relación interpersonal; (3). Adquirir competencias para el manejo de grupos.
d. Competencias basadas en estrategias de resolución de conflictos:	(1). Ser competente para el impulso de estrategias de resolución de conflictos en el centro educativo; (2). Conocer técnicas concretas de resolución de conflictos (negociación de conflictos y mediación de conflictos).

Es importante distinguir entre Agresividad y Violencia al momento de resolver conflictos:

La Agresividad es un instinto natural que los seres humanos llevamos desde el nacimiento y que compartimos con los animales. Nos sirve para estar alerta, defendernos y adaptarnos al entorno. Por lo tanto, es biológica e instintiva. Gracias a que los seres humanos entramos en la cultura, **modulamos ese instinto para fines aceptados socialmente**. Los apoderados, profesores y los pares, ayudan al aprendizaje de habilidades sociales y competencias emocionales que modulan la agresividad.

La Violencia no es un instinto natural del ser humano, es un producto sociocultural y cognitivo, alimentado por los roles sociales, los valores, las ideologías, los símbolos; fundamentalmente ligada al control y al poder (otros constructos sociales). Por lo tanto, la violencia es una conducta aprendida. La violencia es la transformación consciente de la agresividad con el objetivo de hacer daño al otro ser humano y esto no existe en ninguna especie animal. Ejemplos de violencia son: el acoso y abuso sexual, el maltrato familiar, el acoso escolar y laboral, el terrorismo, las guerras, etc.

Actividad 32: Introducción a la resolución positiva de conflictos



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 15 minutos.

Descripción: La actividad busca que identifiquemos en nosotros mismos, la actitud con la cual abordamos un conflicto. Para ello es importante partir con una breve explicación de conflicto. Para la presentación se sugieren los siguientes contenidos:

Conflictos: Son aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna.... El conflicto no es un momento puntual, es un proceso. Tiene su origen en las necesidades. (Gascón 2000)

Problema: Es la contraposición específica que podemos detectar en el Conflicto: La satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra...

Hay dos situaciones que se confunden con los conflictos reales:

- **Pseudoconflictos:** aunque sí puede llegar a haber tono de pelea, sin embargo, lo que no existe es un problema (tal y como lo hemos definido anteriormente), aunque las partes pueden creer que sí. La forma de enfrentarlo será justamente trabajar la comunicación, para que las partes vean que no hay ningún problema (Cascón 2000).
- **Conflictos latentes:** Son muy comunes en la vida cotidiana y plano educativo. Son conflictos que no se han explorado, ni reconocido como tales; por lo que no se abordan ni enfrentan, ya que no se han manifestado como una pelea o por medio de la violencia.

Al terminar la exposición, se solicita a los estudiantes que quieran, cuenten un **conflicto escolar visto o vivenciado**.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos.

Descripción: Se define que es una actitud, la cual puede ser entendida como el ánimo o disposición con el que nos enfrentamos a las situaciones de la vida, problemas y conflictos; y se relaciona con nuestros valores y creencias. Además, el/la relator/a describe los tipos de actitudes, para lo cual se sugiere el siguiente contenido:

Tipos de Actitudes según valencia afectiva:

- **Actitud Positiva:** Es afrontar una situación enfocando principalmente en los beneficios de la situación en la cual atraviesa y, contemplar los problemas de la realidad de una forma sana, positiva y efectiva.
- **Actitud Neutra.** Podemos considerar como actitud neutra aquella en que el juicio y el pensamiento no está teñido por una emocionalidad ni positiva ni negativa. Se trata de uno de los tipos de actitud menos frecuentes y suele ser propia de personas que pretenden ser imparciales en sus juicios. Cuando nos encontramos con una Actitud Negativa, debemos hacer un esfuerzo para neutralizarla.
- **Actitud Negativa:** A su vez, la actitud negativa no permite al individuo sacar ningún provecho de la situación que se está viviendo lo cual lo lleva a sentimientos de frustración, resultados desfavorables que no permiten el alcance de los objetivos trazados.

Se pide al grupo que analicen conjuntamente una de los **conflictos escolares visto o vivenciado**, específicamente para describir cómo fue la actitud de cada parte involucrada. En la pizarra o papelógrafo se registran esas características, ya que es necesario visualizar con claridad cada una de ellas.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: el/la relator/a formula la pregunta **¿qué acciones debemos hacer para tener una actitud positiva frente un conflicto?**

Es probable que emerjan algunas respuestas como las del recuadro. Es importante que los participantes se vayan con algunas ideas concretas de cómo actuar positivamente frente a un conflicto.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se propone a los participantes que registren en la bitácora una reflexión personal sobre la siguiente pregunta, respecto a un conflicto vivenciado en el pasado:

Acciones para tener una Actitud Positiva

1. Busca el lado positivo.
2. Concéntrate en la solución.
3. Cultiva las emociones positivas.
4. Al final del día menciona 5 cosas que te hicieron feliz o que fueron positivas durante el día.
5. Expresa gratitud a los demás y a la vida.
6. Comparte tu generosidad.
7. Visualiza tu éxito.
8. Rodéate de personas positivas o contagia de positividad a los demás.
9. Sonríe.

¿cómo abordaría hoy, con una actitud positiva el conflicto que ya me ocurrió?

Actividad 33: Estilos de comunicación y resolución de conflictos



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 20 minutos.

Descripción: Se realiza una introducción acerca de 3 estilos de comunicación. Se sugiere generar una presentación usando la siguiente información:

Estilo Agresivo:

→ Características:

- Expresan sus ideas, sus sentimientos, necesidades, opiniones, de forma inapropiada y dañando los derechos de los demás.
- Pueden lograr lo que quieren, pero a costa de humillar a las demás personas, de amenazarlas (con palabras, gestos, miradas...) o de obligarlas a realizar cosas en contra de sus deseos.
- Comunicarse de esta forma puede romper o destruir relaciones de amistad, de pareja, de colaboración laboral, etc.

→ Lo no verbal:

- Expresión de la cara: enfadada y tensa.
- Mirada desafiante.
- Voz alta, gritona.
- Gestos exagerados o amenazantes

→ **Lo Verbal: ejemplos** Harías mejor en, ten cuidado, debes estar de broma, si no lo haces..., no sabes, deberías, mal "Por tu culpa...", "Más te vale...", críticas en segunda persona ("Eres...", "Pareces...", etc), "Deberías", "Tienes que", invalidación de los sentimientos del otro, verbalizaciones negativas hacia su persona, anotaciones sarcásticas y/o humillantes.

→ Efectos

- | | |
|--|---------------------------------|
| - Conflictos interpersonales | - Culpa, frustración |
| - Imagen pobre de sí mismos | - Hace daño a los demás |
| - Pierde oportunidades | - Se siente con tensión, enfado |
| - Se siente sin control | - Soledad |
| - No le gustan los demás, ni a los demás les gusta él. | |

Estilo Pasivo:

→ Características:

- Es una forma de “no expresarse”. Con este estilo de comunicación (“oír, ver y callar”) no se corren riesgos y uno se deja hacer, plegándose a las decisiones de los demás sobre las suyas propias.
- Las personas que utilizan este tipo de comunicación se dejan pisotear y manejar por los demás. Dejan que otros les digan lo que tienen que hacer, aunque las peticiones les parezcan abusivas.
- No son capaces de expresar sus sentimientos, opiniones, necesidades, deseos, derechos, o bien lo hacen con poca confianza y seguridad. Generando en ellos mismo gran malestar.

→ Lo no verbal:

- Expresión de la cara: asustada, tímida, triste
- Voz temblorosa y floja
- Gestos inadecuados
- Mirada evitativa: ojos mirando al suelo
- Hombros caídos, cuerpo encorvado o agachado

→ Lo Verbal: ejemplos: “Quizás, supongo, me pregunto si podríamos, te importa mucho que, solamente, no crees que, eeh, bueno, realmente no es importante, no te molestes...”

→ Efectos

- Conflictos interpersonales
- Desamparo
- Se hace daño a sí mismo
- Tensión
- No se gusta a sí mismo ni a los demás
- Depresión
- Imagen pobre de uno mismo
- Pierde oportunidades
- Se siente sin control
- Soledad

Estilo Asertivo:

→ Características:

- Se expresan las ideas y los sentimientos de una forma adecuada, respetando los derechos de los demás y los propios.
- Es una forma de comunicarse eficaz. La persona habla claramente a los demás y con franqueza, y es capaz de pedir lo que desea, de expresar lo que siente sin herir a los demás y de negarse a hacer lo que no le apetece o no le parece razonable.
- De esta forma, se logra que la relación con otras personas sea satisfactoria y a la vez no acumula tensión constantemente.

→ Lo no verbal:

- Expresión de la cara: tranquila y amable.
- Voz clara y firme.
- Gestos adecuados.
- Mirada directa.
- Cuerpo erguido.

→ Lo Verbal: ejemplos “Me siento ... cuando tú te comportas”(hechos), “Yo creo, yo pienso, yo me siento....” (primera persona), “Comprendo que tú.... pero yo....”, “¿Qué piensas?”, “¿Qué te parece?”, “¿Tú qué opinas?”, “A mí me gustaría...”, verbalizaciones positivas, validación de los sentimientos del otro.

→ Efectos

- Resuelve los problemas
- Se siente satisfecho
- Relajado
- Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades
- Es bueno para sí y para los demás
- Se siente a gusto con los demás
- Se siente a gusto consigo mismo.
- Se siente con control
- Se gusta a sí mismo y a los demás

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos. Se profundiza en cada uno de los estilos de comunicación señalados.

Descripción: El/la Relator/a hace una actuación para evidenciar con una situación comunicativa cada uno de los 3 estilos.

Posteriormente, se pide al grupo que se organicen en 3 grupos de personas, para hacer un juego de roles. En él se pide que cada aborden una situación comunicacional, con uno de los 3 estilos vistos. En cada

grupo debe haber una pareja que sea la que actúe simulando esa situación comunicacional. Los otros observarán y registraran como es esa comunicación, no solo la expresión verbal, el volumen de voz el uso o no de groserías, sino también la expresión corporal y gestual.

Grupo A:

Rol Playing estilo
agresivo

Grupo B:

Rol Playing estilo
pasivo

Grupo A:

Rol Playing estilo
asertivo

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 20 minutos.

Descripción: Se pide a cada grupo que haga la actuación al grupo completo (plenaria). Todos los asistentes verán 3 actuaciones (una por estilo). Luego se pide a los participantes describir cada estilo respondiendo las siguientes preguntas, que quedan registradas en la pizarra o papelógrafo:

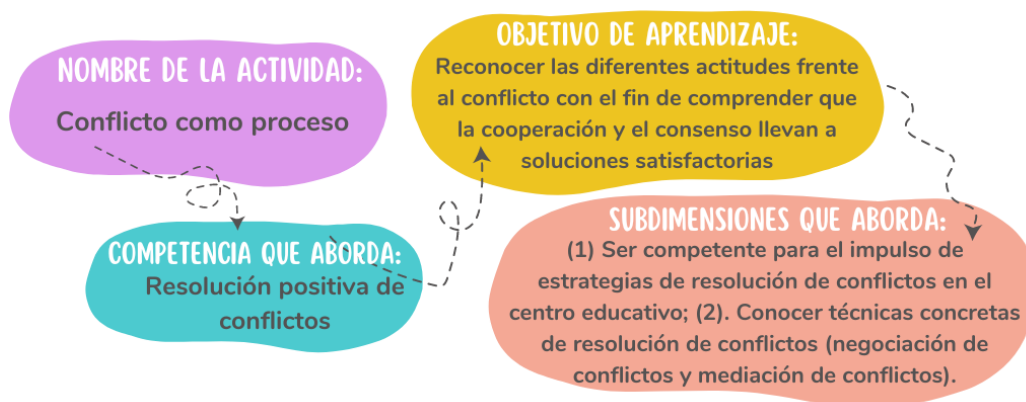
	¿Cómo era la comunicación verbal?	¿Cómo era la comunicación corporal?	¿Cómo era la comunicación gestual?
Estilo Agresivo			
Estilo Pasivo			
Estilo Asertivo			

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se invita a completar la bitácora y reflexionar sobre el estilo personal para abordar una comunicación.

Actividad 34: Conflicto como proceso



Duración: 15 minutos.

Descripción: Se expone el conflicto como un proceso, explicando en qué consiste, revelando que la incomprensión y el choque de necesidades origina una dinámica conflictiva, la cual habitualmente está acompañada de desconfianza, incomunicación, temores y malos entendidos. Luego se describen 4 actitudes básicas frente a la resolución de conflictos. Se sugiere hacer la presentación con la siguiente información:

MOMENTO 1 DE INICIO

El conflicto no es un momento puntual, sino un proceso

- Cuando las necesidades están satisfechas, no hay problema.
- El conflicto tiene su origen en las necesidades insatisfechas. Y surge cuando estas necesidades chocan con las de la otra parte.
- El no enfrentarlo o no resolverlo dará lugar a que comience la dinámica del conflicto. Así, se irán añadiendo elementos: desconfianza, incomunicación, temores, malentendidos, etc.
- En un momento dado estallará y le llamaremos la crisis que suele manifestarse con violencia, es lo que mucha gente identifica como conflicto.

No se debe esperar que se llegue a esta fase para enfrentar los conflictos, será la peor tanto para resolverlos como para aprender a hacerlo. Como el conflicto es un proceso puede llevar bastante tiempo, en su resolución.

Actitudes ante el Conflicto

Se pueden adoptar 4 grandes actitudes ante el conflicto:

- Competición (gano/pierdes): Es la relación de poder en que una de las partes que desea que prevalezca sus propios objetivos sin tomar en cuenta las necesidades de otra parte.
- La acomodación (pierdo/ganas). Una de las partes permite que la contraparte prevalezca consiga cubrir sus necesidades e intereses por sobre los propios, evitando así el conflicto.
- La evasión (pierdo/pierdes): Es una actitud pasiva de ambas partes en el reconocimiento del conflicto y por ende de su resolución.
- La cooperación (gano-ganas): Esta es la actitud deseada. Una parte puede conseguir los propios objetivos considerando la relación con su contraparte; y por supuesto, valorando sus necesidades. La contraparte mantiene la misma estrategia. ; se trata de que todos y todas ganemos.

La negociación: Significa la cooperación, un modelo en que ambas partes ganen. Es importante entender que cooperar no es acomodarse o renunciar a aquello que nos es fundamental.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos

Descripción: Para la actividad todo el grupo cierra las manos y las esconde tras la espalda. La persona que organiza la actividad distribuye a los(as) participantes por parejas, cuenta hasta tres y los integrantes de la pareja a la vez, sin hablar, levantan sus dos manos mostrando un número de dedos extendidos del 1 al 10. (no puede ser el número cero).

Antes de empezar se explica que para cada pareja hay un millón de pesos en juego. Ganará quien saque el número más alto, pero el premio se dividirá entre el número de dedos que haya sacado. Una vez que la primera pareja ha mostrado sus dedos y se ha calculado quién y cuanto ha ganado, se señala a otra pareja y se repite el proceso hasta que todo el grupo haya participado. Después se pasa a reflexionar sobre cuál es la mejor opción. Tanto para una parte como para la otra, la mejor opción será sacar un 1 y 1, porque un millón entre uno es un millón, no baja la cifra, y como han empatado se reparte entre dos, pero en cualquier caso son 500.000 pesos para cada parte, que es la mayor cifra que podrán conseguir. Incluso un 2 por una parte y un 1 por otra harían que una persona ganara 500.000 pero la otra cero.

La Negociación, se da por la cooperación, nadie gana 100%, no obstante, las dos partes deben irse con la sensación de que han ganado en lo **fundamental**. Cooperar no es acomodarse, es ceder en lo fundamental. **Hacer cooperar a las partes no solo ético si no eficaz.**

La relación entre los(as) pierdo-gano//gano-pierdo, a corto o mediano plazo hace que todos(as) pierdan.



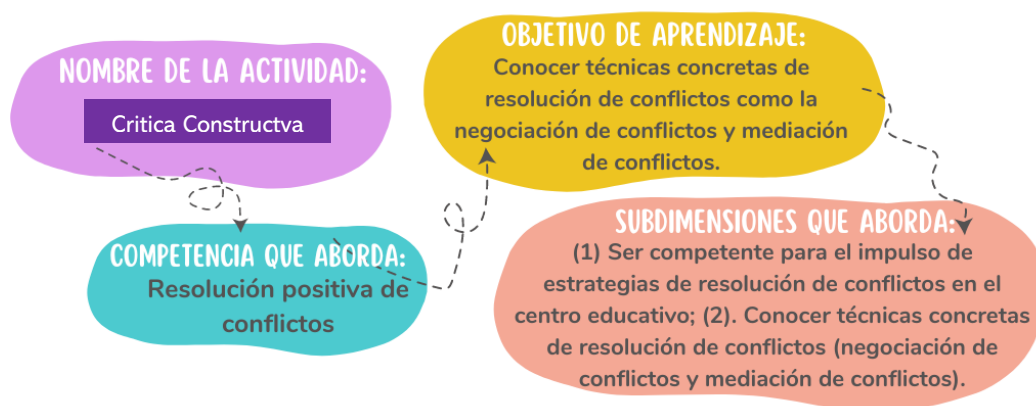
Duración: 15 minutos.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Descripción: Se distribuyen en grupos de tres personas. En cada grupo dos de ellas discutirán y la tercera hará de observador(a) y controlará que se respete la regla. A las otras dos personas se les plantea un tema de discusión y se les proporciona una regla básica: *Nadie puede rebatir o contestar la opinión de la otra persona sin previamente hacer un resumen de su opinión y que este sea correcto (si la persona parafraseada no está de acuerdo con el resumen, lo dice y vuelve a tener la palabra).* Se plantean las siguientes interrogantes para reflexión

de todo el grupo en una plenaria: **¿Cómo nos hemos sentido?** * **¿Cuán difícil es mantener y respetar la regla?** **¿Por qué?** * **¿Qué ocurre habitualmente cuando discutimos con alguien?**

Actividad 35: Crítica constructiva



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 15 minutos.

Descripción: Se explica que el taller consistirá en cómo formular una crítica a otras personas, sin que genere un conflicto y sea ofensivo. Se pide a todas las personas que piensen en una situación donde recibieron una crítica que les pareció inadecuada. Se hace una ronda de intervención, para que los que quieran compartir su recuerdo lo hagan al grupo.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 15 minutos.

Descripción: El/la relator hace una exposición respecto a qué es una crítica constructiva, para lo cual se sugiere usar la siguiente información:

Características de Crítica Constructiva – Harry Levinson

1. Concreta:
 - Busca un incidente representativo de la crítica que quieres transmitir y detalla los aspectos mejorables.
 - Menciona lo que ha hecho bien.
 - Menciona lo que ha hecho no tan bien y como podría hacerlo mejor.
 - De forma directa, concreta lo que quieres decir.
2. Ofrece una solución:
 - Si no esperas una mejora de esta persona: ¿Para qué hacer una crítica? Si es así, sólo servirá para desmotivarla o hacerla sentir mal.
 - La crítica debe apuntar a la resolución de un problema, no a una mera comunicación de un disgusto por lo que hizo otra persona.
 - Céntrate en incluir las sugerencias de cómo solucionar el problema o mejorar la situación.
3. Hazlo en persona:
 - Haz la crítica siempre en privado y en persona: Si se hace por un medio escrito el impacto no es el mismo porque se podría malinterpretar el mensaje y el tono de la crítica.
4. Se sensible:
 - Ten en cuenta los sentimientos de la persona que va a recibir tu crítica.
 - Si fueras tú ¿Cómo querrías que te lo dijeran? Se empático.
 - No seas hiriente al hacer la crítica. Ten en cuenta la posición vulnerable que tiene la otra persona al hacerle la crítica.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 20 minutos.

Descripción: De las situaciones descritas en el primer momento del taller, se pide a los participantes que seleccionen una. Se hacen parejas y se actúa una nueva manera de abordar esas situaciones, realizando una crítica constructiva. Es importante que todos los estudiantes ensayen una nueva manera de establecer una comunicación “difícil”; donde se emiten críticas constructivas y donde se reciben dichas críticas. El/la relator solicita a 2 o 3 grupos que actúen para el grupo completo ese juego de rol que han vivenciado en pareja. A partir de eso se reflexiona tanto sobre el rol del emisor de la crítica, como del receptor. Para cerrar, el/la relator/ realiza una síntesis de las características del receptor, para lo cual se sugiere este contenido²⁰:



Al escuchar una crítica de otra persona, **no es recomendable ponerse a la defensiva**. Nadie se atreverá a realizar una propuesta o manifestar su dissentimiento, si esto puede ser mal interpretado y generar una discusión verbal.

Tanto si compartimos la crítica que nos hacen, como si no la compartimos, es bueno **agradecer explícitamente a las personas que nos dio su visión**, ya que nos permite reflexionar, re mirar lo que hacemos, ya sea para cambiar nuestro punto de vista o para reafirmarlo. Es importante valorar la sinceridad del otro, así como el tono propositivo de su expresión.

Si hay algo que nos molestó de lo que señalado por la persona que nos hace una crítica propositiva, **no es adecuado discutir, ofender, o agraviar**. Es importante reflexionar primero, de forma privada que es lo que realmente nos molestó. De igual forma, reflexionar si vale la pena discutir o simplemente aceptar que la otra persona tiene su punto de vista y que no hay acuerdo con el tuyo.

El recibir una crítica propositiva, incluso una crítica negativa, nos permite entrenar **nuestras habilidades de escucha activa**; para comprender a las otras personas y establecer un vínculo con ellos.

A veces las personas formulan críticas en términos muy abstractos o genéricos. Pídele que te ejemplos concretos, de manera que ambas partes puedan comprender lo mismo y en especial, **describir objetivamente la**

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 05 minutos.

Descripción: Se propone completar la bitácora respondiendo la pregunta:

¿Cómo regulo mis emociones cuando intento resolver un conflicto?

²⁰ Imagen extraída de <https://es.dreamstime.com/receptividad-mente-humana-retratado-como-palabra-dentro-de-la-cabeza-para-simbolizar-relaci%C3%B3n-entre-psique-d-ilustraci%C3%B3n-image172326860>

COMPETENCIA 8: DESARROLLO DE INICIATIVAS JUVENILES SOLIDARIOS



Existen diferentes definiciones de un proyecto, pero apuntan a elementos similares, por una parte un proyecto “es un conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas que buscan cumplir con un cierto objetivo específico que debe ser alcanzado en un periodo de tiempo previamente definido y respetando un presupuesto” (Unesco, 2016:13), por otra, es un plan que organiza el trabajo, a través de la definición de “acciones sistemáticas, coordinadas entre sí, valiéndose de los medios necesarios y posibles, en busca de objetivos específicos a alcanzar en un tiempo previsto” (Ibid.).

Mirado desde el prisma del aprendizaje – servicio, un proyecto es “una herramienta de cambio, un instrumento que posibilita producir cambios en la realidad que a partir de un análisis que considera primariamente insatisfactoria o que puede ser plausible de mejoras o adelantos”.

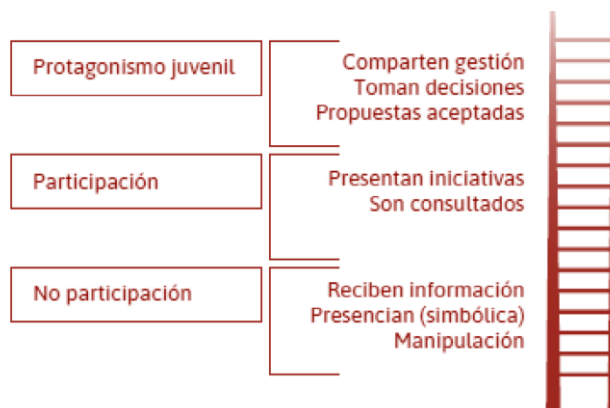
La realización de proyectos en este marco, no sólo permite desarrollar competencias para diseñar e implementar proyectos, sino también para vincularse a la comunidad, aprender a convivir en sociedad a través de un conjunto de acciones y actividades que coadyuvarán a la consecución de los objetivos que tiendan a cambiar esa realidad.



Para Ojea, B. y Tapia, N. (2018), el aprendizaje servicio es una metodología que produce un **círculo virtuoso** “ya que los aprendizajes académicos mejoran la calidad del servicio ofrecido; el servicio demanda una mejor formación integral, estimula la adquisición o producción de nuevos conocimientos para resolver adecuadamente la necesidad detectada y todo redunda en un mayor compromiso ciudadano” (pág. 29). [La ilustración corresponde a los autores]

El aprendizaje – servicio también permite el desarrollo de protagonismo de los estudiantes, ya que al diseñar e implementar proyectos solidarios “los jóvenes son y pueden ser constructores del presente y no sólo la esperanza del mañana. Cuando sus utopías y sus sueños, sus deseos y empuje hacia el cambio son acompañados desde la escuela, por el respaldo institucional y docente, muy a menudo logran que las ideas y sueños se concreten en proyectos realizados, que “sus trabajos de investigación y sus iniciativas sociales superen la instancia de «idea de proyecto», de monografía que acaba en la Biblioteca escolar, o la virtualidad y el simulacro, para llegar a ser realidad” (Tapia y Baltazar, 2018: 37).

La realización de proyectos con esta orientación permite promover la participación y formación de ciudadanos, transitando por una escalera que va desde la no participación en sus primeros peldaños, hacia el desarrollo de protagonismo. La Asociación Canadiense de Salud Mental (2003), inspirada en la propuesta de Roger Hart, identifica seis niveles de participación:



- “A los jóvenes se les asignan papeles específicos y se les informa por qué se les involucró,
- A los jóvenes se les consulta e informa cómo se usarán los aportes que hagan,
- Los adultos inician la participación juvenil y comparten la toma de decisiones,
- Los jóvenes inician y dirigen proyectos, y
- Los jóvenes inician proyectos y comparten la toma de decisiones con los adultos.
- A esta lista también se pueden agregar los proyectos iniciados en conjunto y con toma de decisiones compartida”.

También es necesario considerar la propuesta de Laura Lundy (2007), quién propone un modelo con 4 ámbitos a tener en cuenta para lograr una efectiva participación de niños, niñas y jóvenes, estos son:

- Voz. Para lograr que niños, niñas y jóvenes expresen sus opiniones, especialmente las diversas, disidentes, las que enuncian problemáticas, demandas y propuestas, requieren ser legitimadas y visibilizadas. Significa también que las personas tengan un discurso articulado, una reflexión o una narrativa de su experiencia, es decir, una voz, una mirada de los asuntos que le competen.
- Espacio. Para que se logre una participación efectiva de niños, niñas y jóvenes es necesario generar espacios seguros e inclusivos, que permitan el dialogo entre las partes involucradas. Esto implica no sólo generar canales de comunicación, sino que el formato de éstos favorezca efectivamente la expresión de la voz, donde las personas se sientan seguras de expresar su punto de vista.
- Audiencia. Para lograr que niños, niñas y jóvenes participen efectivamente, se debe asegurar que alguien escucha, que no es un espacio decorativo, o un escenario ilusorio de dialogo, debe efectivamente haber una audiencia interesada en conocer, comprender, incluir la perspectiva de las niñeces y juventudes.
- Influencia. Para que los niños, niñas y jóvenes participen es necesario asegurar que su voz, es decir, sus opiniones, críticas, propuestas, sean tomadas con seriedad, puedan influir en los tomadores de decisiones o en acuerdos de acción.

Cabe destacar que, al desarrollar proyectos con una orientación hacia el servicio, se promueve que el conocimiento se oriente a resolver problemáticas concretas, que sean sentidas por los estudiantes. Algunos ejemplos de proyectos breves que se pueden hacer en el marco de este proyecto son:

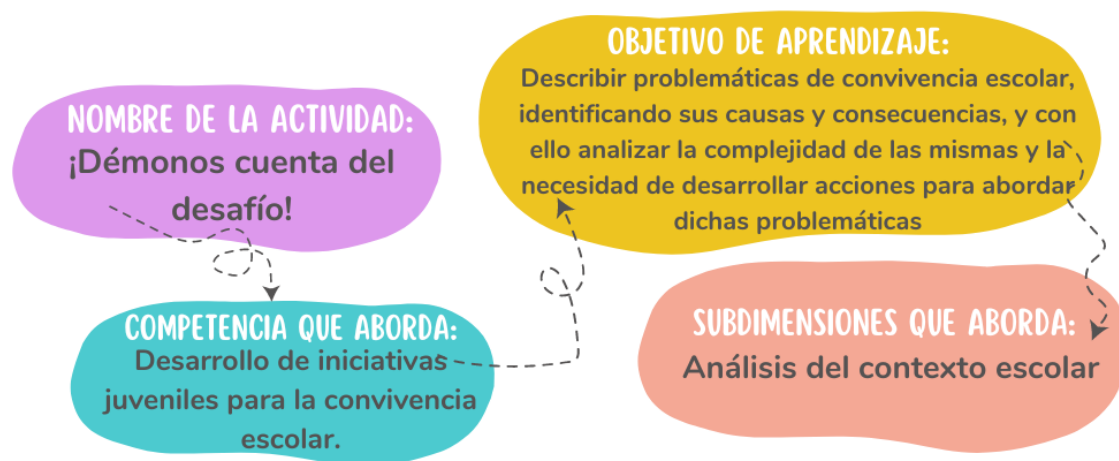
Ejemplo de iniciativas estudiantiles que contribuyen a una convivencia escolar inclusiva y democrática
Juego online (app) de resolución de conflictos
Libro de comics con historias de resolución de conflictos pacíficos
Obra de teatro sobre historias de convivencia
Libro de literatura con historias de convivencia escolar de grupos excluidos y discriminados
Libro Historias de violencia y convivencia

La competencia de desarrollo de iniciativas juveniles, se entiende como la capacidad para trabajar en equipo para diseñar e implementar proyectos de servicio a la comunidad, que busquen resolver problemáticas de convivencia escolar sentidas para los estudiantes y que, con su implementación, transformen la realidad escolar, al mismo tiempo que desarrollan capacidades de protagonismo estudiantil en los estudiantes.

¿Qué se entiende por proyectos juveniles solidarios?



Actividad 36: ¡Démonos cuenta del desafío!



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 15 minutos.

Descripción: Se desarrolla un encuadre señalando que es muy común que se desarrollen algunos problemas y conflictos que en la convivencia tanto en el aula como en el establecimiento. Se solicita a los estudiantes que describan un problema, para hacer una lluvia de ideas de todos los posibles problemas de Convivencia Escolar.

Es importante que los jóvenes que no desean contar un problema NO lo hagan, incluso, es importante que quienes lo hacen sobre una situación personal, no experimenten una revictimización, por ello, la pregunta movilizadora que sugiere es ¿qué **tipos** de problemas de convivencia escolar uds. Observan que se dan en el establecimiento?

Siguiendo la imagen, cada gota es una problemática visibilizada. Ahora se solicitará que definan un criterio para escoger alguna. Algunos de los criterios más comunes son:

- a) Problemas que se dan a una gran cantidad de niños, niñas y adolescentes
- b) Problemas que son más frecuentes
- c) Problemas que son definidos como graves



Una vez definido el criterio, se solicita que lo apliquen a la lluvia de ideas y escojan solo UN problema para trabajar en su Iniciativa.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 25 minutos.

Descripción: Se explica a los participantes que analizaremos el problema antes identificado y que, en la imagen de un árbol (dibujada en pizarra o un papelógrafo), el problema será un símil al tronco. Posteriormente le preguntaremos ¿Qué consecuencias trae ese problema? Y las anotaremos en la pizarra, o papelógrafo siendo cada consecuencias, ramas y hojas del árbol. Por lo general señalan consecuencias para ellos mismos como estudiantes, para los profesores, para su proceso de aprendizaje, para el establecimiento, entre otras. Finalmente le preguntaremos ¿cuáles son las causas de ese problema?. En este momento importa que las causas no se personalicen (culpando a personas) sino que se traten de abstraer a situaciones, condiciones, capacidades, etc. Por ejemplo, alguien puede mencionar como causa: “Juanito es violento, todo lo resuelve a golpes”. Eso no se debería consignar como causa, sino “respuestas violentas para resolver problemas en algunos estudiantes” o “debilidades para manejar la ira en algunas personas”. El rol del relator es fundamental para guiar el ejercicio, y no generar más problemas, sino para aunar miradas que permitan abordar dichos problemas para solucionarlos.



MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

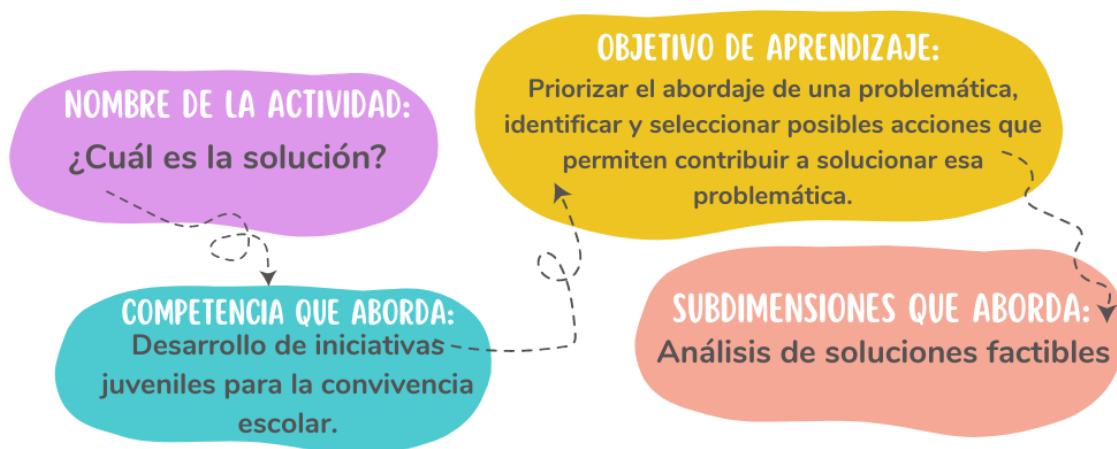
Duración: 15 minutos. Para promover la reflexión final se solicita a tres participantes que expliquen el árbol de problema recién construido. Un participante que resuma el problema, otro que resuma las consecuencias y otro que resuma las causas. Se solicita al resto, que toda vez escuchado y visualizado el árbol construido, agreguen, cambien o quiten algunos elementos.

MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: El relator(a) cierra con una retroalimentación positiva del trabajo analítico realizado grupalmente. Solicita que para la próxima sesión traigan algunas ideas de propuestas de acción para abordar el problema.

Actividad 37: ¿Cuál es la solución?



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 10 minutos.

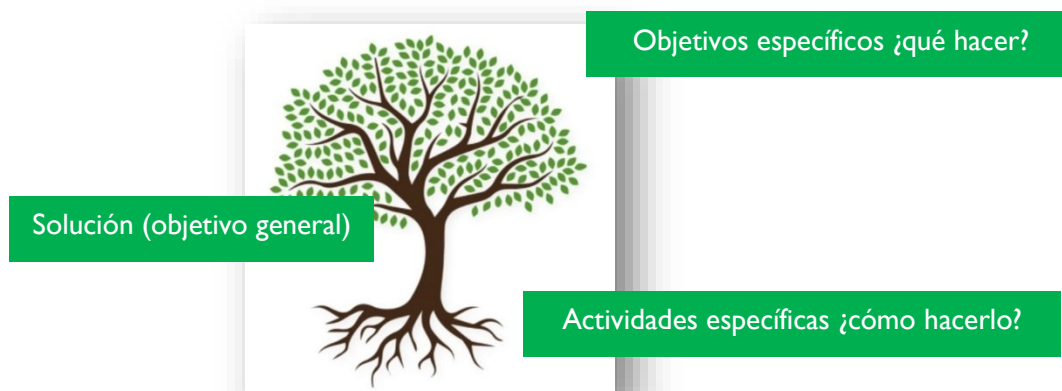
Descripción: En relación a la actividad anterior, los/as estudiantes deben tener elegido un problema. En los primeros 10 minutos del taller se pide que lo describan nuevamente para recordar dicho problema. El/a relator/a señala que el objetivo de este taller será definir la solución del problema para definir un proyecto a implementar posteriormente.

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 30 minutos.

Descripción: Se divide al grupo en dos subgrupos, de manera de proponer diferentes soluciones al problema. Cada grupo, mirando el árbol anterior, propone soluciones, atendiendo a las causas y consecuencias detectadas. Es decir, a cada hoja de consecuencia, se define ahora los objetivos necesarios para abordar la problemática (máximo 2). A cada raíz del árbol anterior donde se ubicaban las causas,

los/las participantes pueden proponer actividades específicas para la solución (máximo 4).



Ejemplo

Objetivo principal
Disminuir el bullying en el aula



Objetivos específicos ¿qué hacer?:

- 1.- Sensibilizar a estudiantes sobre el impacto negativo del bullying
- 2.- Involucrar a las familias en la prevención del bullying

Actividades específicas ¿cómo hacerlo?

- 1.- Diseñar e implementar una campaña educativa, por los mismos estudiantes
- 2.- Hacer talleres para madres y padres con psicólogos, para prevenir el bullying en sus hijos.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 15 minutos.

Descripción: Se hace una puesta en común por grupos para conocer las diferentes propuestas de solución. Se evalúa primero cada objetivo de cada propuesta usando los siguientes criterios:

Objetivos	7 puntos	5 puntos	3 puntos
Factibilidad en el tiempo ¿es posible implementar estas actividades este año en el establecimiento?	Muy factible	Un poco	Nada factible
Trabajo en equipo: ¿podemos sumar a diferentes personas para que apoyen la realización de esta iniciativa?	Podemos	Tal vez	No podemos
Recursos ¿podemos conseguir los recursos económicos necesarios para implementar esas actividades?	Podemos	Tal vez	No podemos

Una vez seleccionados los objetivos, se definen las actividades. Pueden ser todas las de una propuesta, una mezcla de ambas propuestas o nuevas actividades. Deben ser máximo 4 actividades.

MOMENTO 4 DE CIERRE

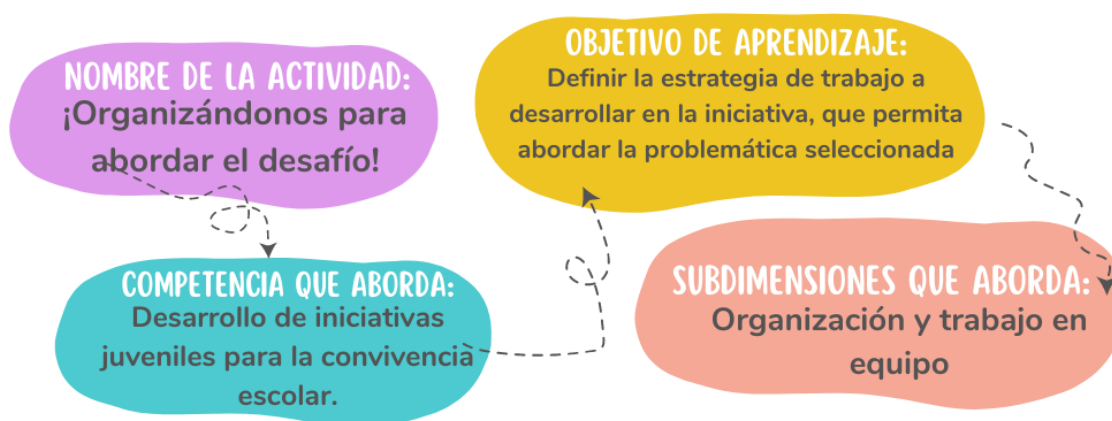
Duración: 5 minutos.

Descripción: Se solicita que piensen y propongan para la próxima sesión, una descripción de las actividades que escogieron hacer. Para ello deben responder las siguientes preguntas (puede ser de 1 o todas las actividades escogidas, pueden responder todas las preguntas o solo algunas).

Lo importante es que registren en su bitácora y traigan propuestas de acción.

Actividades (¿Qué se hace, Destinado a quién, cuantas personas esperamos que participen?)	¿Cuándo se hace?	¿Quiénes participan en su organización haciendo qué?	¿Qué recursos materiales, económicos, etc se necesitan y de dónde los obtenemos?
Actividad 1			
Actividad 2			

Actividad 38: ¡Organizándonos para abordar el desafío!



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 20 minutos.

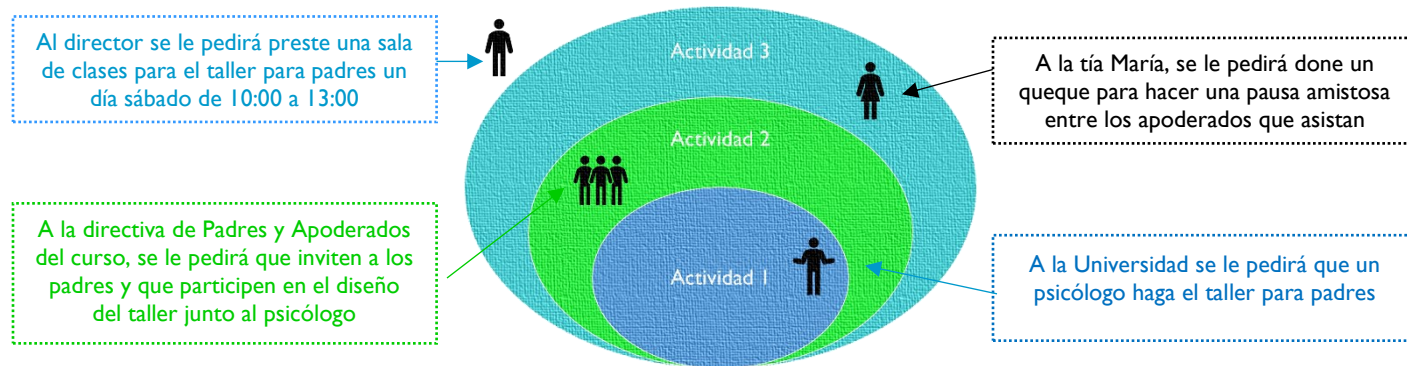
Descripción: Definición del proyecto juvenil que implementarán. Se solicita que todos los que trabajaron en su bitácora, describan las actividades con la tabla anterior. Visualizando todas las actividades se seleccionan 2 o 3 que sea posible de hacer. Es importante que queden muy bien descritas, esto permitirá tener una meta común y clara.

Actividades (¿Qué se hace, ¿Destinado a quién, ¿cuántas personas esperamos que participen?)	¿Cuándo se hace?	¿Quiénes participan en su organización haciendo qué?	¿Qué recursos materiales, económicos, etc se necesitan y de dónde los obtenemos?
Actividad 1			
Actividad 2			

MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 20 minutos.

Descripción: Habiendo terminado de definir todas las actividades se hará un **Mapa de actores**, identificando por una parte a aquellos que son aliados y pueden apoyar la implementación del proyecto. Se sugiere por cada actividad identificar a las personas, y señalar qué se les pedirá. Por ejemplo:



MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 20

Descripción: El grupo que impulsará el proyecto debe acordar los siguientes puntos:

1.- Hacer duplas de trabajo y a cada asumir una responsabilidad para que las actividades se realicen.

Integrantes de la Dupla A	Responsabilidad ¿qué harán?	Fecha ¿para cuándo lo harán?	Comentario
<i>Integrante 1</i>			
<i>Integrante 2</i>			

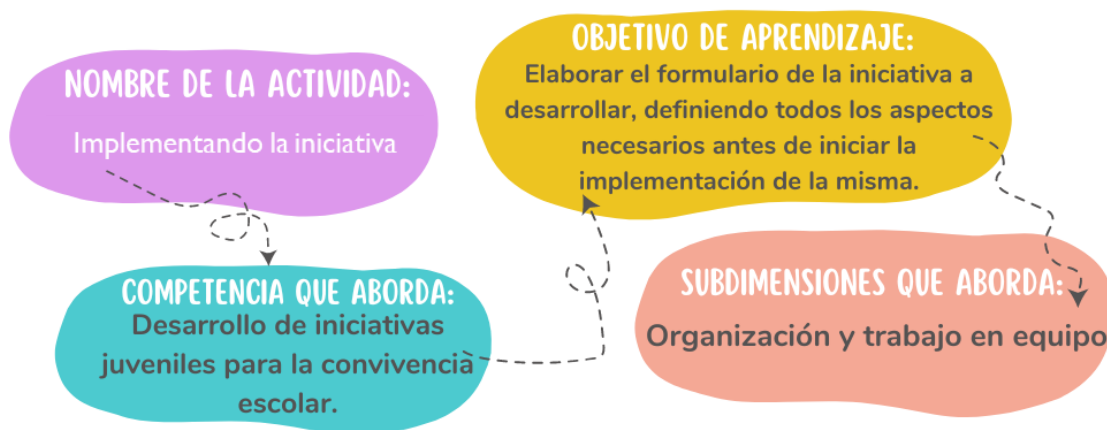
Integrantes de la Dupla B	Responsabilidad ¿qué harán?	Fecha ¿para cuándo lo harán?	Comentario
<i>Integrante 1</i>			
<i>Integrante 2</i>			

2.- Definir una hora y día de reunión semanal de todo el grupo²¹, para informar de las gestiones que cada dupla ha realizado para organizar la actividad y para ponerse de acuerdo sobre nuevos temas. Pueden hacerlos solos o con el /la relator que los ha apoyado. Pueden invitar a otras personas a conversar con el grupo (por ejemplo, con aliados del Mapa de Actores que antes hicieron). Es un espacio de organización y toma de decisiones.



²¹ Imagen extraída de <http://moviporlana.blogspot.com/2013/11/movimiento-por-la-ninez-y-adolescencia.html>

Actividad 39: Implementando la iniciativa



MOMENTO 1 DE INICIO

Duración: 5 minutos.

Descripción: El objetivo del taller es conversar sobre cómo se está implementando el proyecto con todas sus actividades. Es probable que hayan ocurrido problemas emergentes, dificultades, incluso conflictos interpersonales durante la organización de las actividades.

Este taller es para conversar sobre esas dificultades, rescatando la idea de mantenerse unidos como grupo hasta el término del proyecto. Se busca con ello fomentar el compañerismo entre el grupo²².



MOMENTO 2 DE DESARROLLO

Duración: 25 minutos.

Descripción: Se busca reflexionar sobre el desarrollo de las actividades, identificando aquellos elementos que han contribuido o no, al logro del proyecto. Para ello se hará un análisis FODA, identificando las Fortalezas del Grupo, las Debilidades del Grupo, las Oportunidades externas (que no son del grupo y que, si corresponden al colegio, los padres, los profesores, etc), finalmente las Amenazas externas que limitaron o dificultaron alguna actividad (Por ejemplo: problemas clima, de recursos económicos, etc)



²² Mas información y referencia de la imagen en: <https://www.segurmaniazurekin.eus/segurmania/habitos-segueros-vi-companerismo-mejor-trabajo-en-equipo/>

Es importante recalcar que, frente a las Debilidades del Grupo, deben asumirse de forma grupal. En el caso que obedezcan a incumplimiento de alguna Dupla o participante, deben ser comprendidas las razones del incumplimiento y no juzgados o sancionados sin conocer antecedentes. Se busca desarrollar empatía y experiencias de resolución de conflictos.

MOMENTO 3 DE REFLEXIÓN

Duración: 25 minutos.

Descripción: Se busca reflexionar sobre el compañerismo desarrollado en el grupo a partir de la implementación del proyecto. Para ello se proponen tres preguntas movilizadoras a realizar por parte del/la relator/a para que fluyan en la conversación grupal:



MOMENTO 4 DE CIERRE

Duración: 5 minutos.

Descripción: Se invita a registrar en la Bitácora una reflexión a partir de esta pregunta **¿qué es lo que más valoro de esta experiencia de diseñar e implementar un proyecto en grupo?**

Actividad 40: Evaluemos los logros y definamos estrategia de difusión.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Canadiense de Salud Mental (2003). *Trabajando con jóvenes: Una guía para la participación juvenil en la toma de decisiones*. Canadá.
- Adlerstein, C. [y otros 35 autores] (2020). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 404 páginas.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford university press.
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 15-27.
- Bisquerra, R. y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Campayo, J. G. & Navarro, M. (2018). *Mindfulness para todos*. Siglantana.
- Carvajal, W. & Acebedo, M. J. (2019). La prevención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares. *Revista TEMAS*, III (13), 157-171
- Casullo, M. C. (1990). *El autoconcepto. Técnicas de Evaluación*. Editorial Psicoteca, Buenos Aires.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista de Pedagogía Crítica*.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos.
- Davis, M., McKay, M y Eschelman, E.R. (2009). *Técnicas de autocontrol emocional*. Editorial Martínez Roca.
- Davis, M. H. (1980) *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. Catalog of Selected Documents in Psychology.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes en nuestro continente. *Revista Última Década*. N° 13, CIDPA, Viña de Mar, pp 59-77.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. *Revista Última Década*. N° 16 (págs. 99-118). Viña del Mar: CIDPA.
- Duarte, K. (2009). *Lo Generacional como clave política. Posibilidades y desafíos en el cruce con la perspectiva de género*. El Salvador: Centro Bartolomé de Las Casas.
- Echeverría, R. (2017). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Granica SA.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fals-Borda, O. y Rodríguez-Brandão, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre y Ediciones de la Banda Oriental; 15-30.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Fernández, R. (2014). *Reforzar la Autoestima*. Santiago de Chile. Patris.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo Veintiuno.
- (1998). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo Veintiuno.
- Figueroa, C. (2018). Construcción de comunidad entre niños y adultos: Una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas. *Psicoperspectivas*, 17(2).
- Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas psicoanalíticas*, 3, 1-17.
- Fonagy, P. & Bateman, A. (2008). The Development of Borderline Personality Disorder – A Mentalizing Model, *Journal of Personality Disorders*, 22, 1, pp. 4-21.
- García Montero, E., De la Morena Taboada, M. y Presol Herrero, A. (2014). Aplicación del autoconcepto al desarrollo de la marca personal. Análisis comparativo entre estudiantes internacionales. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19. Núm. Especial Febrero. Págs. 819-833.
- Galloway, C. M. (June de 1977). Nonverbal: Authentic or Artificial. *Theory into Practice*, 16(3), 129-133.

- García-Diex, G., Moñivas, A., & García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, 12, 83-89.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Garaigordobil, Maite, & García de Galdeano, Patricia (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- González, I., Ibáñez, V., Muñoz, N., Páez, F., Valenzuela, N., Zúñiga, Y. y Saavedra, J. (2012). Percepciones de apoderados y profesora jefe respecto de la relación entre autoestima y rendimiento escolar en los alumnos de 8° básico de la Escuela San Miguel de Talca. Talca: Universidad Católica del Maule.
- Heatherston, T.F. (2010). *Building a social brain. In Social Neuroscience: Toward Understanding the Underpinnings of the Social Mind*, ed. A. Todorov, S.T. Fiske, D. Prentice. New York: Oxford University Press.
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2), 9-36.
- Le Guin, U. K. (2004). *The Wave in the Mind: Talks and Essays on the Writer, the Reader, and the Imagination*. Shambhala Publications.
- Maturana, H. R. (2006). *Desde la biología a la psicología*. Editorial universitaria. Santiago de Chile.
- Maturana, H.R. y Dávila X.P. (2008). *Habitar humano: en seis ensayos de biología cultural*. Juan Carlos Sáez editor.
- Milicic, N. Alcalá, L. Berger, C. y Torreti, A. (2020). *Aprendizaje socioemocional*. Editorial Planeta. Santiago de Chile.
- Milicic, N. y Haeussler, I. (2016) *Confiar en uno mismo: Programa de desarrollo de la autoestima*. Editorial Catalonia, Santiago de Chile, 343 páginas.
- Milicic, N. y Marchant, T (2020) Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En Adlerstein, Cynthia [y otros 35 autores] */Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 404 páginas.
- Morelato, G., Maddio, S. & Medina, J. L. V. (2011). Autoconcepto en Niños de Edad Escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(2), 151-159.
- Neut, P. (2019). Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno. Santiago: LOM.
- Ojea, B. y Tapia, N. (2018) *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario CLAYSS* - Edición Perú.
- Olmos-Migueláñez, S.; Torrecilla-Sánchez, E; Rodríguez-Conde, M. (2017) Competencias profesionales en resolución de conflictos: eficacia de un programa para la mejora competencial. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 28, núm. 3, 2017, pp. 25-42. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España.
- Palenzuela, Y. (2019). Significaciones y prácticas de la participación social en redes sociales virtuales. Una mirada etnográfica con las/los jóvenes de un liceo público en Santiago de Chile. En Duarte, K., Hernández, N., Palenzuela, Y. (Ed.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 56-74). Santiago: Social-Ediciones.
- Pérez, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en psicología*, 41, 22-32.
- Pérez, A. C., León, N. K. Q., & Coronado, E. A. G. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(1), 58-65. Suárez, 1996
- Ravela, P. (2000) Competencias para la profesionalización de la gestión educativa - IIPE UNESCO BA. Retrieved from <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/competencias-para-la-profesionalizaci-n-de-la-gesti-n-educativa>, P.5
- Redondo, M, y Jiménez, L. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia. *Revista Espacios*, 41 (09).

- Rodríguez, R. M., Caja, M. D. M., Gracia, P., Velasco, P. & Terrón, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 213.
- Schore, J. y Schore, A. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36, 9–20. doi:10.1007/s10615-007-0111-7
- Scharmer, O. (2010). Teoría U: Como liderar pela percepção e realização do futuro emergente. Rio de Janeiro: Editora Campus
- Siegel, D. J. (2014). *Tormenta cerebral: el poder y el propósito del cerebro adolescente*. Alba Editorial.
- Tapia, M. y Baltazar, O. (2018) *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. Edición Perú. 1a edición Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLAYSS.
- Tenti, E. (2002) Socialización. En Altamirano, C. (Ed.); *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Paidós 2002, Buenos Aires.
- Torres Rodríguez, I., Mateus Manuel, G., & Brito Padilla, S. (2020). Actividades psicopedagógicas dirigidas al desarrollo de la empatía en escolares: su contribución al desarrollo social. *InfoCiencia*, 24(1), 23-35.
- UNESCO (2016) *Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Texto 2: Formulación de Proyectos. Oficina Lima – Perú.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. D. (1985). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Herder.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson Educación.

SOBRE LOS AUTORES

FRANCISCO ALDERETE. Amplia experiencia en el desarrollo de proyectos y de iniciativas de innovación social. Antropólogo Social, Universidad de Chile. Magíster en comunicación social, Universidad de Chile. Magíster en gestión empresarial, de la Universidad Técnica Federico Santa María. Candidato a Doctor en Turismo, Universitat Oberta de Catalunya. Tiene formación en Mindfulness y en Meditación.

JULIA CUBILLOS. Académica del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Aysén. Responsable Técnica (S) del Proyecto Prototipo de Convivencia Escolar. Coordinadora académica del Diplomado Pedagogía para la Convivencia Escolar y también del Diplomado Gestión para la Convivencia Escolar. Ha sido académica en la Universidad de los Lagos, profesional en el Ministerio de Educación y asistente académica en la Universidad de Chile. Socióloga, Universidad de Chile. Magister Educación Emocional, Universidad Academia Humanismo Cristiano, estudiante de Doctorado de FLACSO - Argentina. Postítulo en Planeación Educativa IIPE- UNESCO. Diplomado Educación y Género, Universidad de Chile.

HAYLEY DURÁN. Profesional de Apoyo, Unidad de Equidad de Género, Universidad de Aysén. Experiencia en el desarrollo de estudios, investigación social y consultorías en diversas áreas para Servicios Públicos y Organismos Privados de la Región de Aysén en temas de Género, Cultura Indígena, Participación Ciudadana y Desarrollo Organizacional. Licenciada en Antropología, Mención en Antropología Social, de la Universidad de Chile. Mg. Psicología del Trabajo y las Organizaciones, Mención Desarrollo Organizacional, de la Universidad de Valparaíso.

FRANCISCO FARIAS. Amplia experiencia profesional en Universidades, ONG y servicios públicos en temas de juventud, educación, género y convivencia escolar. Ha sido docente en temas de convivencia escolar y de juventud en la Universidad Diego Portales y la Universidad de Chile. Actualmente Profesional Unidad de Participación Estudiantil, área de Género de la Universidad Alberto Hurtado. Asistente Social, Licenciado en Trabajo Social, de la Universidad Católica Silva Henríquez. Diplomado en Investigación y Acción en Juventudes, de la Universidad de Chile. Diplomado en Convivencia Escolar y Resolución de conflictos, de la Universidad de Chile. Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la modernización, de la Universidad de Chile.

MARCELA GUZMAN. Coordinadora académica del Programa Agentes de Cambio en el 2021/22. Ha sido académica en Universidad San Sebastián, Universidad Diego Portales, y Universidad Santo Tomás. Psicólogo, Licenciado en Psicología, Universidad de Chile. Con especialización clínica en Diploma en Terapia Cognitivo Conductual, Instituto Ikastola; y Diplomado en Psicoterapia Constructivista Cognitiva de Adultos, Universidad de Chile. Doctora en Psicoterapia, Programa Interuniversidades Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

JAVIER LEIVA. Asistente académico en los cursos de Psicología Social y Psicología Educacional de la Universidad de Chile, y en los cursos Procesos Psicológicos I y Epistemología de las Ciencias Sociales de la Universidad de Aysén. Profesional de apoyo en el Programa Agentes de Cambio de la Universidad de Aysén. Licenciado en Psicología y Diplomado en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Certificado en el Seminario “Conflicto y Convivencia en instituciones educativas”, y en los cursos de formación de extensión “Cambio climático” e “Introducción a las teorías feministas” de la Universidad de Chile.

VERÓNICA PÉREZ. Amplia experiencia en atención clínica infanto juvenil, y en trabajo con establecimientos educacionales. Ha ejercido como docente en la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad del Desarrollo. Psicóloga Clínica-Educacional, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister Clínico, Mención en Intervención en Trastornos Psicológicos, de la Universidad del Desarrollo. Diplomado en Intervenciones Psicoterapéuticas Grupales, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica. Certificada en Disciplina Positiva en familias y en sala de clases en Positive Discipline Association.

CAMILA RAULD. Coordinadora del Programa Fortaleciendo el rol de apoderados líderes en Convivencia Escolar que forma parte del Proyecto FIC prototipo para la Convivencia Escolar de la Universidad de Aysén. También ha sido activa colaboradora en el Programa Agentes de Cambio del mismo proyecto. Se ha desempeñado como coordinadora de voluntariados y proyectos sociales en organizaciones que desarrollan labores en Ecuador y Colombia con comunidades amazónicas. Ha sido docente en Universidad Austral de Chile, coordinó el área de Acompañamiento en Educación Superior del Programa de Acceso Afectivo a la Educación Superior del Ministerio de Educación en la misma Universidad, Campus Patagonia. Psicóloga, de la Universidad Santo Tomás.

CAMILA RODRIGUEZ. Coordinadora del Programa Agentes de Cambio en el 2021. Psicóloga, Universidad de Talca. Diplomado en intervención en abuso sexual infantil de la Pontificia Universidad Católica. Diplomado psicodiagnóstico en niños y adolescentes: desde la evaluación a la intervención de la Universidad del Desarrollo. Certificada en la aplicación de pruebas de evaluación cognitiva WAIS – IV y WISC-V por el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, CEDETI UC.

RODOLFO VIVAR. Amplia experiencia en terapia individual en adultos y terapia familiar con pacientes infantojuveniles. Se ha desempeñado también como Psicólogo del Centro Comunitario de Salud, Mario Salcedo de la Comuna del Bosque, Santiago. También ha sido Consultor en el sector privado especialmente en las temáticas de: Liderazgo, Comunicación Efectiva y Resolución de Conflictos. Además, cuenta con experiencia como Facilitador para la inserción y reinserción laboral en programas enmarcados por el SENCE. Psicólogo, Universidad Andrés Bello. Magister en Psicología Clínica, Universidad Andrés Bello.



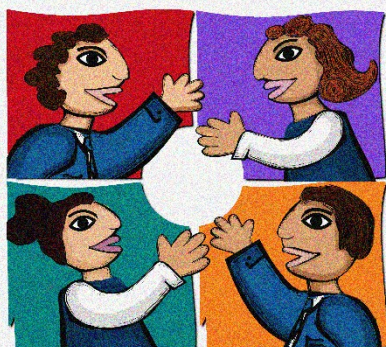
AUTOCONCEPTO



REGULACIÓN EMOCIONAL



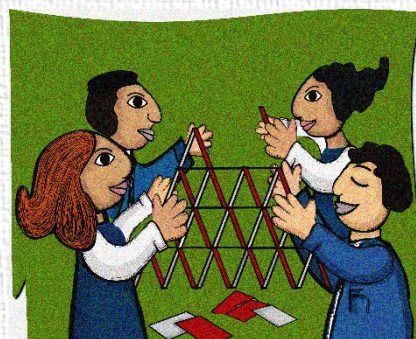
EMPATÍA



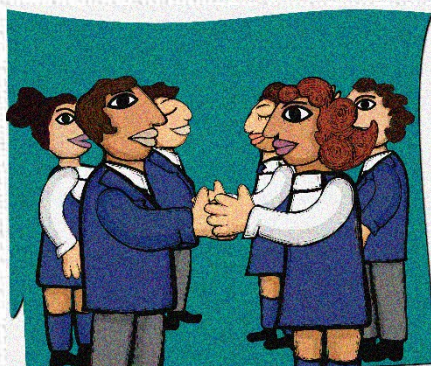
COMUNICACIÓN EFECTIVA



PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO JUVENIL



TRABAJO EN EQUIPO



RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS



PROYECTOS JUVENILES
SOLIDARIOS

Financian:



Universidad
de Aysén

ISBN: 978-956-09835-2-7



9 789560 983527